



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JOZELIA JANE CORRENTE TANACA

**EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA TELEVISIVA:
PRÁTICA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA RECEPÇÃO DE
ALUNOS DE 1ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
LONDRINA**

Londrina
2006

JOZELIA JANE CORRENTE TANACA

**EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA TELEVISIVA:
PRÁTICA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA RECEPÇÃO DE
ALUNOS DE 1ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
LONDRINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Judas Barros

Londrina
2006

Catálogo na publicação elaborada pela Bibliotecária
Neide Maria Jardinette Zaninelli / CRB-9/884.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

T161e Tanaca, Jozelia Jane Corrente

Educação para a mídia televisiva: prática de professores no contexto da recepção de alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de Londrina/Jozélia Jane Corrente Tanaca.. – Londrina: UEL, 2006. 170 f.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Judas Barros
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina
Bibliografia: f 135.
Inclui anexos.

1. Educação e Comunicação - Tese. 2. Ensino Fundamental - Tese. 3. Educomunicação – Tese. 4. Práticas pedagógicas – Tese. I. Barros, Eduardo Judas. II. Universidade Estadual de Londrina.

CDU: 371.68

JOZELIA JANE CORRENTE TANACA

**EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA TELEVISIVA:
PRÁTICA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA RECEPÇÃO DE
ALUNOS DE 1ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
LONDRINA.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares
Universidade Estadual de São Paulo

Profa. Dra. Marília Faria de Miranda
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Eduardo Judas Barros
Universidade Estadual de Londrina

SUPLENTES

Prof. Dr. Lourenço Zancanaro
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Levino Bertan
UNOESTE

Londrina, 25 de Maio de 2006.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais *Mercedes Navarro e Sérgio Corrente*:
exemplos de bravura e dignidade.

Ao meu irmão *Antonio Ginez*: fonte de luz e paz.

Ao meu esposo *Jony*: meu incentivador constante.

Aos meus filhos *Diego e Bruno*: motivos de perseverança

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por iluminar meus pensamentos e abençoar meus passos nesta trajetória.

Ao Programa de Mestrado em Educação pela oportunidade de pesquisa, através do processo de seleção.

Ao Sandro, secretário do Programa de Mestrado, pela valiosa atenção e oportunas intervenções.

Ao professor Dr. Eduardo Judas Barros pela confiança e conduta ética com que sempre me orientou.

Aos professores e amigos do Programa de Mestrado em Educação, especialmente de minha linha de pesquisa, pelos bons momentos e conhecimentos compartilhados.

Aos professores da Banca Examinadora pelas contribuições para a finalização deste trabalho.

Às escolas, aos professores e alunos que gentilmente colaboraram para a viabilização desta investigação.

À Secretaria de Educação de Londrina; Diretoria de Tecnologia Educacional, em especial, à gerente do Núcleo de Audiovisual: Rosilene Bassetto Cardoso.

Aos companheiros de trabalho do Áudio pela força nas horas que precisei, especialmente aos amigos Dulce Moura Leão, Silene Godoy Takashe e Francisco Rodrigues Pereira.

À Biblioteca do Professor, SME/DTI/GNA, pelas contribuições e atenção para com este trabalho e para com todos os professores que a procuram.

À Margareth Alves Santos pelos conhecimentos em informática compartilhados.

Aos amigos Rubinéa Lopes e Claudinei Stachetti pelo incentivo e espiritualidade.

À minha família, sobretudo meus pais, à Márcia e Marsileni, à tia Hercília, à Adriana pelo amparo nos períodos de tropeço.

A todas as pessoas que, embora não tenham sido mencionadas, fazem parte do meu viver, colaboraram e hoje vibram com o resultado deste trabalho, meu sincero e eterno OBRIGADA!

“[...] Só o ser inacabado, mas que
chega a saber-se inacabado, faz a
história em que socialmente se faz e
se refaz.”

Paulo Freire

TANACA, Jozélia Jane Corrente. **Educação para a mídia televisiva**: prática de professores no contexto da recepção de alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de Londrina. 2006. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina., Londrina, 2006.

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo das práticas pedagógicas com televisão no contexto da recepção de alunos. Objetiva investigar como o discurso e as imagens da televisão são trabalhados por professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Esse também verifica a recepção da televisão por parte de alunos dessa realidade. Através de uma pesquisa de campo com alunos e professores de três quartas-séries, duas de escolas da Rede Pública Municipal e uma da Rede Privada de Ensino, na cidade de Londrina – PR, realiza-se um estudo comparativo por amostragem das práticas pedagógicas e da recepção da televisão. Entrevistas com os professores e questionários com os alunos, das séries indicadas, foram utilizados como instrumentos de pesquisa. Os dados coletados, associados ao referencial bibliográfico investigado, mostram as práticas com a televisão, as concepções de professores sobre os processos de comunicação e educação estabelecidos pela televisão e pela escola e influências da televisão na vida de alunos. A Análise de processos de formação de professores, no contexto desta pesquisa, revela experiências com a perspectiva de leitura crítica da mídia, na vertente culturalista, segundo conceitos desenvolvidos pelo campo de estudo e trabalho voltado para a inter-relação das áreas de Educação e Comunicação, denominado Educomunicação.

Palavras-chave: Educação. Mídia televisiva. Práticas pedagógicas. Professores – alunos. Ensino fundamental.

TANACA, Jozélia Jane Corrente. **Education for media television:** teacher's practice in the context of reception of students from 1st until 4th grades of Elementary schools in Londrina. 2006. 187p. Dissertation (Master degree of Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

ABSTRACT

This monograph presents a study about educational practices with television, in the context of student's reception. It aims to investigate how the speech and the images of television are worked by teachers from first until fourth grade of Elementary School. It also checks the reception of television by students from this reality. Through a field research in three classrooms of fourth grade, two of them from Public Schools and one from Private school, in the city of Londrina – PR, it was developed a comparative study about educational practices and reception of television. Interviews with teachers and questionnaires with students, from these grades, were used as research's instruments. The information collected and the bibliographic references shows experiences with television, teacher's conceptions about communication and education processes established by television and by school, as well the influences of television on student's daily routine. The Analyses of processes of Teacher Training Courses with television, in the context of this research, shows experiences that consider the area of education to critical reception of media, in the cultural vertent, according to the concepts developed by a field of study and work devoted to the interaction of the areas of Education and Communication, appointed as Educomunicação.

Keywords: Education. Television media. Educational practices. Teachers – students. Elementary school.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Composição das Turmas | 107 |
| Gráfico 2 – Composição Familiar | 108 |
| Gráfico 3 – Acompanhamento Familiar | 109 |
| Gráfico 4 – Escolaridade dos Pais | 110 |
| Gráfico 5 – Meio de Transporte para Escola..... | 110 |
| Gráfico 6 – Aparelhos Eletrônicos em Casa..... | 111 |
| Gráfico 7 – Aparelhos de TV na Casa..... | 112 |
| Gráfico 8 – Disposição da TV na Casa..... | 113 |
| Gráfico 9 – Brincadeiras Preferidas..... | 113 |
| Gráfico 10 – Atividade mais Frequente..... | 114 |
| Gráfico 11 – Tempo Diário com a TV..... | 115 |
| Gráfico 12 – Atividades no Tempo Livre dos Pais | 116 |
| Gráfico 13 – Diálogo Familiar sobre TV..... | 117 |
| Gráfico 14 – Diálogo dos Alunos sobre TV | 118 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPV – Associação Brasileira de Vídeo Popular

ALAIC – Associação Latino Americana de Investigação da Comunicação

ALEC – Associação Latino Americana de Educação Radiofônica

ARLESP – Associação de Rádios Livres do Estado de São Paulo

ARLIVRE – Associação de Rádios Livres do Estado do Rio de Janeiro

CAAPSML – Fundo de Assistência e Aposentadoria dos Funcionários Municipais

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CEM – Canal Educativo Municipal de Londrina

CNI – Confederação Nacional das Indústrias

DTI – Diretoria de Tecnologia Educacional

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ECA-USP – Escola de Comunicação e Artes – Universidade Estadual de São Paulo

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMBRATEL – Empresa Brasileira de Telecomunicação

EUA – Estados Unidos da América

FNPDC – Frente Nacional por políticas Democráticas de Comunicação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GNA – Gerência de Núcleo de Audiovisual

INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NCE – Núcleo de Comunicação e Educação

NET – Rede de Canais de Televisão por Assinatura

NRE – Núcleo Regional de Educação

OCNI – Objeto Cultural Não Identificado

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIB – Produto Interno Bruto
PNE – Plano Nacional de Educação
PBQP – Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade
PQE – Programa de Qualidade no Ensino Público do Paraná
RADIOBRAS – Empresa Brasileira de Radiodifusão
SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SEED – Secretaria Estadual de Educação
SERCOMTEL – Serviço de Telecomunicação de Londrina
SINEPE – Sindicato das Escolas Particulares do Paraná
SME – Secretaria Municipal de Educação
TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação
TVCEM – Televisão – Canal Educativo Municipal
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIREDE – **UNB** – Universidade Virtual Pública – Universidade de Brasília do Brasil
UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| PROBLEMATIZAÇÃO | 13 |
| PERCURSO METODOLÓGICO | 18 |
| 1 EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO | 21 |
| 1.1 COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO | 25 |
| 1.2 GLOBALIZAÇÃO COMUNICACIONAL E TRANSFORMAÇÃO CULTURAL..... | 29 |
| 1.3 DEMOCRATIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO: PANORAMA BRASILEIRO..... | 33 |
| 1.4 EDUCAÇÃO PARA MÍDIA & MÍDIA E EDUCAÇÃO: CONSUMO E CIDADANIA | 38 |
| 2 PROCESSOS MODERNOS DA EDUCAÇÃO | 42 |
| 2.1 ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO ÚLTIMO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO..... | 46 |
| 2.2 ENSINO FUNDAMENTAL NO PARANÁ | 51 |
| 2.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS & IDENTIDADE PROFISSIONAL | 54 |
| 3 EDUCAÇÃO PARA VISÃO CRÍTICA DA TELEVISÃO | 59 |
| 3.1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA | 59 |
| 3.2 A TELEVISÃO E O DESAPARECIMENTO DA INFÂNCIA..... | 64 |
| 3.3 IMAGINÁRIO, PENSAMENTO E TELEVISÃO | 68 |
| 3.4 TELEVISÃO E ESCOLA: DISCURSOS EM CONFLITO | 72 |
| 4 EDUCOMUNICAÇÃO: CONCEITOS E PROCEDIMENTO | 76 |
| 4.1 TRABALHOS COM PERSPECTIVA EDUCOMUNICATIVA | 81 |
| 4.2 PEDAGOGIAS PARA LEITURA CRÍTICA DA MÍDIA TELEVISIVA..... | 85 |
| 4.3 EXEMPLOS E RESULTADOS DE UMA PRÁTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... | 96 |
| 5 TELEVISÃO NO ENSINO DE 1ª A 4ª SÉRIES: RECEPÇÃO DE ALUNOS E PRÁTICA DE PROFESSORES | 102 |
| 5.1 UNIVERSO DA PESQUISA | 102 |
| 5.2 AS ESCOLAS INVESTIGADAS | 103 |

| | |
|--|------------|
| 5.3 OS ALUNOS PARTICIPANTES..... | 106 |
| 5.4 OS PROFESSORES PARTICIPANTES | 118 |
| 5.5 A RECEPÇÃO DA TV PELOS ALUNOS | 121 |
| 5.6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A TELEVISÃO..... | 128 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 135 |
| REFERÊNCIAS..... | 140 |
| ANEXOS..... | 152 |
| ANEXO A – Ficha para Análise de Programa de Auditório..... | 153 |
| ANEXO B – Roteiro para Análise das Unidades Escolares..... | 155 |
| ANEXO C – Termo de Autorização para pesquisa nas Escolas | 158 |
| ANEXO D – Termo de Autorização para os Pais | 160 |
| ANEXO E – Questionário dos Alunos | 162 |
| ANEXO F – Termo de Consentimento Esclarecido e Entrevistas Transcritas | 168 |
| ANEXO G – Preferência pelos Programas – Desenho de Alunos | 180 |
| ANEXO H – Ficção e Realidade/ Identificação – Desenho de Alunos | 182 |
| ANEXO I – Capa/exemplar TV CEM em Revista..... | 184 |
| ANEXO J – Capa/exemplar Cemzinho | 186 |

INTRODUÇÃO

PROBLEMATIZAÇÃO

Caracterizada como sociedade da imagem, a era atual encontra-se cercada de imagens por todos os lados: a ilustração, a gravura e a pintura nascidas em outros séculos se juntaram à fotografia, ao cinema, ao rádio, depois, ao cinema falado e à televisão recebendo o nome de audiovisuais.

De acordo com Melo (1999), em termos quantitativos, a televisão é o meio audiovisual que monopoliza atenção hoje em dia. Sua expansão se deve à facilidade de acesso, poder de penetração social e apelo multissensorial. Ainda, segundo Melo (1999, p.42) “no caso brasileiro, as crianças consomem 4,12 horas diárias de televisão, os jovens 3,01 horas e os adultos 3,27 horas.”

Para Moran (2004) “a informação e a forma de ver o mundo predominante no Brasil provêm fundamentalmente da televisão. Ela alimenta e atualiza o universo sensorial afetivo e ético que crianças, jovens – e grande parte dos adultos leva para a sala de aula”.

Através das relações estabelecidas com a família, outras instituições e especialmente com este poderoso instrumento de informação, crianças e adultos são educados diariamente, independente da realidade em que estejam inseridos.

O trabalho de “hominização”, desenvolvimento de sentimentos e atitudes de respeito, solidariedade e compreensão, assim como de pensamento crítico diante das imagens e mensagens veiculadas pelos meios de comunicação e TIC¹ torna-se, neste contexto, imprescindível por parte da escola.

No mundo globalizado, as ideologias subjacentes às imagens e mensagens são tratadas como produtos comerciais, veiculadas subliminarmente e incorporadas no modo de pensar e agir da população, sem que se perceba. Para Marcondes Filho (1998, p. 8): “Se a

¹ O termo tecnologia é constantemente relacionado às novas tecnologias dentre as quais a informática e os audiovisuais. Sua existência data, porém, da invenção e construção de ferramentas para a sobrevivência humana. Invenções tecnológicas fazem parte da história humana: o fogo, a roda, o anzol, a lança, até as mais modernas como as TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação, que fazem parte do momento atual, articulando formas de armazenar, tratar e difundir informação. Tornaram-se midiáticas com a união da informática, telecomunicações e audiovisuais que geram produtos informacionais com a possibilidade de interação e comunicação.

TV ocupa, hoje, nos lares, o espaço do “bezerro de ouro” é porque alguma coisa de errado ocorre com as pessoas (que assistem e fazem TV) e não com o aparelho.” (grifos do autor).

Se de um lado a televisão abre a possibilidade para o desconhecido, por outro, estabelece parâmetros de moda, beleza, cria estereótipos², estimula o consumo, veicula ideologias e valores de quem ela está a serviço.

Desta forma, denúncias sociais³ das influências da mídia televisiva são constantes, sobretudo, em relação às crianças visto que, em fase de experimentação, muitas passam grande parte do tempo aprendendo, contemplando e se projetando nos programas e personagens favoritos da tevê, sem acompanhamento de adultos.

De acordo com Morais (1986) e Moran (1991) muitas famílias, situadas em meio às transformações provocadas pelo desenvolvimento tecnológico e sociedade industrial, apresentam postura de desequilíbrio e impotência frente à tarefa de educação dos filhos. Por excesso de trabalho e falta de tempo, os pais deixam de participar de suas preferências e experiências diárias.

A maioria deles fica sob a responsabilidade de terceiros que, também ocupados com os afazeres domésticos, deixam as crianças “seguras e educadas” pela tevê devido à violência e perigos que as impedem de brincar e participar de atividades lúdicas na rua e no limite do espaço de onde moram. Muitos também passam a maior parte do tempo sozinhos, cuidando de irmãos mais novos.

[...] Ocorre que, uma vez dentro de casa, esses pequenos seres são entregues por tardes inteiras aos delírios eletrônicos das tevês e dos videogames; menores abandonados e às vezes bem solitários dentro de suas próprias casas. A família protege, mas, o faz muito mal em certo sentido. (MORAIS, 1986, p. 20)

² Segundo Moran (1991, p. 51) “Os meios de comunicação simplificam a realidade através de estereótipos, formas de generalizar de maneira superficial e constante as características de uma pessoa, grupo ou instituição. O estereótipo é usado para “economizar” a linguagem, comunicar de forma mais fácil. Em contrapartida, essa simplificação pode ser compreendida como se fosse a realidade total ou ser manipulada.” (grifos do autor).

³ Artigos publicados no jornal Folha de Londrina, com os seguintes títulos: *Chip permite que pais controlem a TV em casa*, fala de Lei federal que obriga a instalação de dispositivo em aparelhos de TV sancionada no final daquele ano, a organização social para produção de programas de melhor qualidade e programas de educação para a mídia. *A banalização do sexo* pelo médico e psicoterapeuta Moacir Costa.: “*Brasileiros passam mais de 4 horas por dia vendo TV*” por France Presse. “*TV na cabeça*”, peça de teatro que conta a estória de um menino que ficou sem imaginação de tanto ver tv, por Ana Paula Nascimento. “*Baixaria na TV*” pelo contador Antonio Vicente Marcondes Filho. “*TV faz ou não mal para crianças!* Sobre estudo em Seattle (E.U.A.) mostrando que as crianças que assistem muita TV sofrem problemas de desatenção”, por France Presse. “*Alimentos gordurosos são os mais anunciados pela TV*”, por Agência Brasil. “*MP ingressa com ação contra Gugu Liberato*”- sobre a banalização da violência e apologia ao crime em programa de auditório, por Agência Estado.

Cabe aqui nossa reflexão e investigação quanto ao papel e trabalho que as escolas vêm desenvolvendo com as TIC através dos seguintes questionamentos: quais práticas professores de 1ª a 4ª séries, de Redes Pública e Pública Privada têm adotado em relação à televisão? Como é a recepção que crianças destas realidades fazem da televisão?

De acordo com Moran (1991, p. 24):

[...] O processo ideal consiste em ter uma **política ampla e efetiva de colocar a questão da comunicação como uma questão importante dentro da escola**. De um lado utilizando os meios de comunicação para dinamizar as aulas, educando os alunos para uma compreensão mais ampla dos meios de comunicação e ajudando-os a integrar as linguagens convencionais e as audiovisuais. Não se pretende transformar a educação para a comunicação na questão central, mas tirá-la da condição marginal. (grifo do autor)

Minha atuação como professora do Ensino Fundamental de 1990 até 1994, na Rede Pública Municipal e com adolescentes de 5ª a 8ª séries na Rede Pública Estadual de Ensino, com a Disciplina de Língua Inglesa de 1991 até 2001, em escolas de Londrina, aliada à oportunidade de atuação na função de direção auxiliar⁴ por dois anos, despertou-me a atenção e observação para estas questões.

O interesse de crianças e adolescentes por atividades com a televisão na escola sempre foi intenso. Entretanto, pelas atividades de sala de aula, percebia que estes não desenvolviam leitura crítica e seletiva da mesma.

Em reuniões e grupos de discussão pedagógica observava que alguns professores se posicionavam quanto à necessidade, mas não sabiam como abordar a questão; outros utilizavam programas apenas como recurso pedagógico e, ainda, um grupo que não se interessava pelo tema, já que o mesmo não era previsto no planejamento, projetos e currículo escolar.

Com a oportunidade de atuar no Canal Educativo Municipal de Londrina, por processo de seleção, realizado em 1996, tive a possibilidade de participar de cursos de leitura crítica e reflexão sobre a televisão enquanto veículo de informação e formação.

Inserida em uma equipe, passei a atuar em práticas pedagógicas relacionadas à utilização da televisão, projeto TV Escola e vídeos na sala de aula, para

⁴ Formação em Letras Anglo Portuguesa (UEL). Especialização em: Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira (Fac. São Luiz Jaboticabal). Especialização em: Direção, Orientação e Supervisão Escolar (UNOPAR).

professores do Ensino Fundamental. Novas questões somaram-se às minhas primeiras inquietações.

Assim, decidi pela investigação do problema anteriormente referido dentro do Programa de Mestrado em Educação, uma vez que a prática até então realizada com professores e outras iniciativas de educação para a mídia televisiva se beneficiariam com os resultados de uma investigação científica.

A presente investigação também se faz relevante no sentido de complementar o estudo realizado por Fógliã (2004) que analisa a Leitura Crítica de imagens da televisão por parte de estudantes e práticas pedagógicas com a televisão no Ensino Médio do Município de Londrina.

Os dados coletados pela pesquisa de Fógliã demonstram percepções de professores a respeito das influências da televisão sobre adolescentes, assim como, a postura pedagógica diante das mesmas. Revelam, ainda, a ausência de projetos e planejamentos voltados para a leitura crítica da televisão nas escolas.

Assim, a divulgação dos dados desta pesquisa representa fator positivo para o processo de reflexão e formação docente em relação a esta temática também no Ensino Fundamental, uma vez que temos como:

Objetivo geral:

- Investigar práticas pedagógicas com a mídia televisiva no ensino de primeira a quarta séries, caracterizando a recepção que alunos fazem da televisão.

Objetivos específicos:

- Identificar concepções sobre a televisão, por parte de professores de 1^a a 4^a séries.
- Verificar a prática pedagógica com a televisão em escolas de 1^a a 4^a séries.
- Investigar a recepção que alunos, de 1^a a 4^a séries, fazem da televisão.
- Verificar influências da televisão sobre alunos, de 1^a a 4^a séries.

Partimos de uma revisão bibliográfica abrangendo estudos que contemplam as interfaces entre Comunicação e Educação, inseridas em contextos construídos pelas relações sociais, econômicas e políticas em diferentes momentos da história; incluindo o cenário atual regido pelas políticas neoliberais sob a égide do sistema capitalista de governo.

Tecemos, no primeiro capítulo, considerações acerca da relação Educação & Comunicação e evidenciamos os sentidos de que se reveste a comunicação no contexto da globalização.

Explicitamos que a globalização comunicacional resulta em uma hibridização cultural que não contempla, por via de regra, na homogeneização pela recepção passiva dos produtos simbólicos veiculados pela indústria cultural, como defendiam teóricos da Escola de Frankfurt. Traçamos breve panorama dos movimentos em prol da democratização dos meios de comunicação no Brasil e analisamos o papel da educação para a mídia como uma questão de formação para a cidadania voltada ao consumo que, no atual contexto, tem se configurado como prática que influencia a formação da identidade.

Pontuamos, no segundo capítulo, considerações sobre o papel da educação no contexto das novas tecnologias e reflexões acerca das políticas públicas voltadas ao Ensino Fundamental. Analisamos os reflexos da implementação do Plano Nacional de Educação e diretrizes para o Ensino Fundamental no Paraná, na década de noventa, no que tange aos seus aspectos teórico e prático sobre a identidade e conduta profissional de educadores neste contexto.

Abordamos, no capítulo três, a respeito das relações que se estabelecem entre infância, educação e televisão com revisão acerca da infância e da educação, enquanto construção histórica determinada por fatos e contextos sociais diversos. Analisamos as influências da televisão no preenchimento do imaginário, o desaparecimento da linha divisória entre a infância e a idade adulta por influência da exposição ilimitada à mídia televisiva, a partir dos estudos de Postman (2002a).

Apresentamos, também neste capítulo, relações entre o discurso da televisão e da escola pelo diálogo com estudiosos do campo da Comunicação e também da Educação que apontam para a necessidade de revisão da *práxis* educativa no contexto das TIC.

Tratamos, no quarto capítulo, das referências em torno da Educomunicação⁵, trabalhos com sua perspectiva e estudos que traçam o perfil das áreas e dos profissionais que o compõem. Apresentamos projetos de formação de professores para o trabalho pedagógico com a televisão, realizados pela Rede Municipal de Ensino de Londrina, com a inserção das questões tratadas ao longo deste estudo em processos de formação de professores de 1ª a 4ª séries.

⁵ A Educomunicação pode ser definida como campo de trabalho e pesquisa voltado para a inter-relação das áreas de Educação e Comunicação em diferentes ambientes.

O quinto capítulo é dedicado ao tratamento dos dados coletados pela investigação de campo. Apontamos através dos instrumentos de pesquisa as concepções e práticas pedagógicas com a televisão e caracterizamos a recepção desta por alunos.

O trabalho busca a compreensão das interfaces que compõem os campos da Comunicação e da Educação; exercício fundamental para a análise da recepção e desenvolvimento de práticas de educação para e com a televisão. De acordo com Barbero (1999, p. 17).

[...] por mais escandaloso que possa parecer, é um fato que as massas latino americanas estão se incorporando à modernidade não através do livro, mas a partir dos discursos e das narrativas, dos conhecimentos e da linguagem da Indústria e da experiência do Audiovisual.”

Entendemos que é necessário reduzir a resistência entre professores contra a introdução de outras formas de comunicação e disseminação de conhecimento na escola, ainda segundo Barbero (1999, p. 28):

[...] A atitude defensiva da escola e do sistema educacional os leva a desconhecer (ou fingir que desconhecem) que o problema real está no desafio imposto por um ecossistema comunicativo no qual emerge uma *outra cultura*, ou outro modo de ver e ler, de pensar e aprender. A atitude defensiva limita-se a identificar com o livro o melhor do modelo pedagógico tradicional (Martin-Barbero, 1995) e a rotular o mundo audiovisual como o mundo da frivolidade, da alienação e da manipulação; a fazer do livro o âmbito da reflexão, da análise e da argumentação, diante de um mundo de imagens sinônimas de emotividade e sedução. (grifo do autor)

PERCURSO METODOLÓGICO

Segundo Ludke e André (2003), a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado. Assim, optamos pelo estudo comparativo por amostragem ⁶ para a análise das práticas educacionais de professores e da recepção da televisão pelos alunos.

⁶ Para Andrade (2003, p. 134): “[...] o método comparativo realiza comparações com a finalidade de verificar semelhanças e explicar divergências. O método comparativo é usado tanto para comparações de grupos no presente, no passado ou entre os existentes e os do passado, quanto entre sociedades de iguais ou de diferentes estágios de desenvolvimento.”

Realizamos uma pesquisa qualitativa que segundo Minayo (1999, p.240) se caracteriza como aquela em que: “[...] seus autores não se preocupam em quantificar, **mas sim em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais, que por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos.**” (grifos nossos).

A Pesquisa de Campo foi eleita para a realização do estudo comparativo por amostragem por permitir o contato com o ambiente natural em que se verificam os fenômenos de interesse. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.17).

Com o objetivo de conhecermos trabalhos já realizados com esta temática, iniciamos com a revisão de literatura, incluindo levantamento de recursos audiovisuais. Segundo Marconi (1990, p.75): “[...] as fases da pesquisa de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão.”

Nesta fase coletamos dados e informações junto à Gerência de Núcleo de Audiovisual da Secretaria Municipal de Educação para dissertarmos sobre as experiências de formação de professores para trabalho com a mídia televisiva, constantes no capítulo quatro.

Analisamos o Currículo Básico do Paraná (PARANÁ, 1990), as novas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2005), os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação por possibilitarem validar as informações obtidas pela entrevista e questionário, segundo Ludke e André (2003, p.39)⁷. Partimos então para a observação, principal técnica de investigação na abordagem qualitativa, ainda, de acordo com Ludke e André (2003, p.25).

Optamos pela observação de caráter sistemático indireto, caracterizada segundo Rudio (2002, p. 47) por utilizar instrumentos para registrar ou medir a informação que se deseja obter. Realizamos três encontros em cada escola com alunos e professores para a observação e a coleta dos dados para a investigação.

Aplicamos primeiramente um questionário⁸ do tipo aberto com setenta e seis alunos, de três quartas-séries em três escolas com perfil social e cultural distintos. O questionário contemplou, em uma das questões, o desenho como resposta por se constituir como forma de expressão significativa e prazerosa para a população investigada.

⁷ Segundo Ludke e André (2003, p.39): “ Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

⁸ De acordo com Richardson (1999, p. 189) a informação obtida por meio de questionários permite observar as características de um indivíduo ou grupo.

A seguir aplicamos uma entrevista semi-estruturada⁹ com os três professores das respectivas 4^a séries. Tivemos a visão do universo de pesquisa através de uma relação de escolas municipais fornecida pela SME. Utilizamos como critério para a composição da amostra de pesquisa a distinção entre os aspectos sócio-econômico e cultural das escolas, as falas foram registradas por gravação e transcrições.(anexos)

Por cuidados éticos¹⁰, os participantes firmaram um termo de consentimento esclarecido em que nos comprometemos a utilizar letras do alfabeto para nos referirmos às escolas e aos professores investigados. As falas dos alunos são indicadas pelas iniciais de seus nomes.

Apontamos finalmente que as informações obtidas e dados coletados pela investigação, assim como a validação ou não das hipóteses levantadas no início do trabalho, foram abordados dialeticamente. Os resultados referem-se exclusivamente à amostra de pesquisa selecionada, o tempo determinado para este estudo não nos permite a generalização dos resultados ao universo educacional do EF da cidade investigada.

Confrontamos o referencial teórico dos capítulos iniciais com os apontamentos e reflexões finais que, de antemão, não consideramos como conclusivos ou definitivos, uma vez que o problema de pesquisa proposto acompanha a dinâmica das relações social, cultural e econômica de seres históricos; podendo ser analisado por diferentes abordagens e outras áreas do conhecimento.

⁹ Segundo Ludke e André (2003, p.34): “As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.”

¹⁰ De acordo com Spink e Menegon (1999, p. 90-92): “no que se refere à relação entre o pesquisador e participantes, passam a ser 3 os cuidados éticos essenciais da pesquisa qualitativa: os consentimentos informados, a proteção do anonimato e o resguardo do uso abusivo do poder na relação entre pesquisador e participantes.”

1 EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Partindo do pressuposto de que a Comunicação não representa apenas um sistema de informação, mas, parte constituinte do processo de educação e formação humana, especialmente, no contexto em que a produção e a recepção do conhecimento se alteram pelo desenvolvimento das TIC temos considerações a respeito da relação entre Educação e Comunicação.

Para Barbero (2000) inovações no campo da comunicação trazem desafios que não podem ser menosprezados pela Educação. Os meios de comunicação precisam estar inseridos na escola para a formação de cidadãos autônomos, críticos e atuantes diante de um novo ecossistema comunicativo. Assim, o ponto de partida para a reflexão sobre a relação Comunicação e Educação é a centralidade do conhecimento e da informação na nova realidade:

[...] a escola deixa de ser o único lugar de legitimação do saber por existir uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Essa diversificação e difusão do saber fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional. (BARBERO, 2000, p.55)

Barbero também explica que a centralidade do livro nos processos escolares faz parte de uma prática histórica relacionada à centralização do poder advinda do tempo em que o saber legítimo proveniente da Bíblia, o livro sagrado, era privilégio daqueles que detinham a informação e o conhecimento adquirido através da capacidade de leitura e interpretação que garantia o poder. Ao se considerar as novas relações de ensino-aprendizagem na escola, o livro não perde o seu espaço, mas, ganha uma nova dimensão.

No tocante à formação cidadã, este autor levanta a denúncia de que a lentidão com que as tecnologias da comunicação têm sido incorporadas pela Educação Pública deixa alunos desta realidade em desvantagem aos das classes economicamente mais favorecidas.

Seja pelas dificuldades dos sistemas de ensino, especialmente público, em gerenciar a inserção das tecnologias em seu cotidiano, pelas posturas defensivas do sistema

escolar em aceitar novos modos de ver, ler, aprender e conhecer¹¹, Barbero (2000, p.57) contribui com a seguinte idéia quanto à relação ensino & novas tecnologias:

[...] enquanto o ensino transcorre através do mundo do manual, o professor sente-se fortalecido; mas quando aparece o mundo da imagem, o professor perde a estabilidade porque o aluno sabe muito mais e, sobretudo, porque maneja muito melhor a língua da imagem que o professor.

A desautorização do professor sobre o que é veiculado pelos meios de comunicação, por desconhecimento, apenas desmorona a sua autoridade, especialmente por parte da televisão que se encontra integrada ao cotidiano de grande parte da população e, de uma forma ou de outra, educa e ensina tanto quanto a escola, como argumenta Ferrés (1996, p.8)

[...] como nas tribos primitivas, a televisão como totem gera uma série de exigências e proibições. Em muitas famílias condiciona tanto a organização do tempo como a do espaço. Depende da televisão a hora de deitar, de ir ao banheiro, de quando serão feitas as refeições, de que forma será organizado o fim de semana, o que consomem.[...] até as relações sexuais serão, às vezes, condicionadas pela programação noturna.

Pontuando como alta a média de tempo que a maioria das pessoas dedica à televisão, Ferrés (1996, p. 9) também aborda o papel da Educação questionando: “[...] se uma escola não ensina a assistir à televisão, para que mundo ela está educando?”. Ou seja, os alunos de todas as classes sociais precisam estar preparados para o exercício reflexivo e capacidade seletiva para a atividade à qual dedicam grande parte do tempo fora da escola: assistir à televisão.

Segundo Baccega (2000) novas tecnologias abrem espaço para novas sensibilidades, novos modos de relacionar-se, de estar junto. Novas formas de vivência da identidade resultam em um novo *sensorium*. Como explica também Thompson (2002, p. 13): “[...] o uso dos meios de comunicação implica a criação de novas formas de ação e de

¹¹ Conforme (FERREIRO apud PELLEGRINI, 2001, p.14) “[...] usamos esses mesmos verbos na Grécia clássica, na Idade Média, na Revolução Industrial ou na era da Internet. Por isso temos a impressão de que designam a mesma coisa. O real significado, no entanto, vem se modificando. Ambos têm a ver com marcas visuais, mas o que se espera do leitor é determinado socialmente, numa certa época ou cultura. Na antiguidade clássica não se esperava o mesmo que no século XVII, nem o que se espera agora.”

interação no mundo social, novos tipos de relações sociais e novas maneiras de relacionamento do indivíduo com os outros e consigo mesmo [...]”.

Neste contexto, a televisão se constitui como espaço de socialização, de decisão e espaço público, através dela os fatos sociais, incluindo a política, tomam existência e difundem-se. A visão de Educação centrada nos livros, restrita à sala de aula sofre profundas mudanças, o olhar do educador precisa voltar-se à realidade, cerceada pela cultura tecnológica, conforme indica Pretto (1996, p. 102).

[...] o sistema formal de educação incluindo as escolas do pré-escolar à pós-graduação, estão experimentando uma invasão da cultura tecnológica, seja por uma pressão direta da Indústria Cultural de equipamentos, entretenimento e Comunicação, seja pela pressão exercida pelos próprios alunos – crianças e jovens – que pela convivência nesse mundo impregnado desses novos valores, levam para a escola todos os seus elementos.

Este autor esclarece que práticas educacionais com os novos meios de comunicação, enquanto parte integrante de um processo de comunicação de idéias e valores, não tem sentido se estiverem voltadas para o encantamento pelas técnicas ou que, por outro lado, tenham a presença das mesmas. Inserir audiovisuais e meios de comunicação na escola com uso meramente instrumental anula as possibilidades de formação e uso crítico para e com estes meios. Novos meios com velhas práticas matam e esvaziam as inúmeras possibilidades por eles proporcionados e fazem com que a escola fique sem futuro.

Conforme argumenta Postman (2002b) “a era da informação” exige educação questionadora quanto às diferenças na forma simbólica de representação da informação, ou seja, a diferença entre a pintura, a fotografia, a palavra e a letra; entre o livro, a televisão, o rádio e a Internet; as mudanças em relação à velocidade e quantia de informação veiculada por cada uma destas tecnologias, o modo de pensar e agir diante delas. Educação tecnológica não representa a técnica pela técnica, mas aprofundamento quanto aos usos e efeitos sociais das novas tecnologias:

[...] educação tecnológica não implica uma atitude negativa para com a tecnologia. Implica, sim uma atitude crítica. Ser “contra a tecnologia” não faz mais sentido do que ser “contra comida”. Não podemos viver sem ambas. Mas observar que é perigoso comer demais, ou comer alimento que não tem valor nutritivo, não é ser “anticomida”. É sugerir o que pode ser o melhor uso da alimentação. A educação tecnológica visa ensinar aos alunos o que a tecnologia nos ajuda a fazer e o que ela nos impede de fazer; demonstra como a tecnologia nos usa, para o bem ou para o mal. Mostra como a tecnologia cria novas palavras, para o bem ou para o mal. Postman, (2002b, p. 185. grifo do autor).

Assim, vemos a prática educacional dos sistemas de ensino como fator determinante para a compreensão da complexidade e das linguagens das TIC e da idéia de que: “[...] os meios de comunicação refletem os interesses dos grandes grupos econômicos e políticos.”(FERRÉS, 1996, p.64).

Apontamos, ainda, que a relação entre Comunicação e Educação não é neutra, ela pode se estabelecer tanto pela via da opressão quanto da emancipação. De acordo com Moran (1991, p. 6):

[...] As principais mensagens, se não estamos atentos, escapam-nos. São espaços de educação informal, enquanto divertem. **Não são todo-poderosos nem diabólicos. São simples, fáceis, mas não ingênuos, fascinantes e preocupantes, ao mesmo tempo.** Precisamos estabelecer pontes ente os educadores e os meios de comunicação. Educar para a compreensão de seus códigos e mensagens, bem como do seu significado dentro da sociedade, ajudando assim a construí-la mais democrática, onde cada pessoa possa exercer a sua cidadania. (grifo nosso)

A 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes (2004), realizada no Rio de Janeiro reforça tais idéias afirmando que, diante da sociedade midiática, a escola vem ganhando novo significado devido às novas formas de aprender e ensinar. O processo de construção do conhecimento e valores não é linear e hierarquizado, mas, constituído em todos os lugares, tempos e relações.

A respeito da confiabilidade nos produtos da televisão, uma pesquisa realizada pela UNESCO, entre 1988 e 1999, com jovens do município do Rio de Janeiro, divulgada neste evento aponta: “[...] para os jovens, os meios de comunicação estão em terceiro lugar em grau de confiabilidade, atrás da igreja e da família”, ou seja, os meios de comunicação, especialmente a televisão, têm credibilidade do público.

1.1 COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

A Comunicação, processo de produção e partilha de significados para a vida em sociedade, teve papel preponderante para a modernização iniciada no século pela abertura de fronteiras, o surgimento de economia de mercado, nova concepção de indivíduo e, finalmente, ideais democráticos definidos no século XVIII.

Para Wolton (1997) o forte laço entre comunicação e modernidade se expressa pela “*dupla hélice da comunicação*” que representa a mistura da dimensão normativa e funcional da comunicação nas práticas sociais.

A dimensão normativa se origina de um lado pela valorização individual e liberdade de expressão e por outro pelos ideais de igualdade do século XVIII; a dimensão funcional relaciona-se às reivindicações ao direito de expressão e interação com papel significativo para o quadro da democracia de massas, o que representa:

[...] A comunicação generaliza-se em nome de valores de compreensão mútua e da democracia, para satisfazer, na realidade, quer as necessidades narcísicas da sociedade individualista, quer os interesses de uma economia mundial que só pode sobreviver com a ajuda de sistemas de comunicação rápidos, eficazes e globais. É esta a dupla hélice da comunicação. (WOLTON, 1997, p. 33)

Tais palavras apontam para existência de movimentos ambíguos em relação à Comunicação: um a favor da liberdade individual, em que a Comunicação exerce a função de organização de uma sociedade livre implementada por técnicas de comunicação; o outro com organização favorável para a economia mundial atribuindo-se aos meios de comunicação o poder de transformação social.

Nesta última instância revela-se o poder de controle exercido pelos meios e da ideologia da técnica que leva relações de trabalho em educação, saúde e outras áreas a organizarem-se em torno de técnicas de comunicação com a substituição, em muitos casos, de seres humanos por máquinas.

Wolton discute sobre a força, a ambivalência e os sentidos da prática comunicativa, esclarecendo a origem etimológica da palavra comunicação que no século XII derivou-se do latim, relacionada à comunhão e a partilha. O segundo sentido, manifesto no século XVI, relaciona-se à transmissão e difusão associadas ao desenvolvimento das técnicas de comunicação, estando a imprensa entre as primeiras. Segundo Wolton (1997, p.37):

[...] Foi para **comunicar** melhor, para conseguir uma melhor compreensão, que essas técnicas foram desenvolvidas, mesmo se rapidamente os interesses econômicos, políticos e ideológicos desnaturaram esse ideal que continua a ser, no entanto, **a referência** comum.” (grifo do autor)

Para França (2002) a modernidade transformou a Comunicação em problema ao levantar questões e concepções em torno de uma prática até então natural. Estudos se multiplicaram, na busca de conhecimentos científicos sobre suas práticas, com a conversão de diferentes visões para um tema que atravessa fronteiras e promove migração de conceitos no contexto de novas formas e meios de comunicação.

A mutação da natureza da prática comunicativa, assim como a possibilidade de múltiplos olhares, dificultou em alguns momentos a teorização da Comunicação.¹² Cumpre registrar ainda o papel desempenhado pela comunicação na nova ordem social, segundo a autora:

[...] o poder de que se reveste a comunicação na sociedade contemporânea, a função que ela desempenha no seio das relações políticas, econômicas e sociais. O que significa dizer: o conhecimento da comunicação não está isento do revestimento ideológico e de condicionamentos de toda ordem.” (FRANÇA, 2002, p. 48)

A este respeito, Ramonet (2003) indica o fim das fronteiras entre o mundo da mídia, da comunicação, da cultura de massas e da publicidade, ou seja, a comunicação não se estabelece mais unicamente no sentido da comunhão e troca de informação; a fusão de diferentes técnicas e a unificação da informação à cultura de massa e à comunicação institucional levaram ao surgimento de conglomerados e impérios globais de mídia que competem entre si para administrá-los. A informação assume o posto de mercadoria que se converte em lucro circulando a velocidade luz.

[...] antes podíamos dizer que uma empresa jornalística vendia informação aos cidadãos. Era a sua forma normal, enquanto hoje uma empresa midiática vende consumidores a seus anunciantes. Quer dizer, a AOL – Time Warner, por exemplo, vende a seus anunciantes – Nike, Ford, General Motors – o número de consumidores que possui. Essa é a relação dominante. (RAMONET, 2003, p. 248)

¹² Considerando a construção da teoria da Comunicação um processo complexo e heterogêneo associado há historicidade, França (2002) pontua os seguintes fatos sobre Teoria da Comunicação: a preocupação há mais de dois mil anos com o exercício e a arte do discurso entre os Sofistas; Platão e Aristóteles teorizando sobre retórica e discurso; estudos sobre os meios de comunicação no início do séc. XX com a urbanização, capitalismo industrial e sociedade de consumo; o nascimento da Teoria da Comunicação nos EUA com *mass communication research* em 1930; no contexto da I e II Guerra os meios de comunicação exercendo papel de persuasão, sendo a propaganda de Joseph Goebbels na Alemanha Nazista e as técnicas de comunicação na Guerra Fria exemplos expressivos de manipulação para fins político-ideológicos; os estudos da Escola de Chicago, nos EUA, voltados para a perspectiva interacionista que se opõe à concepção persuasiva da comunicação; a Escola de Frankfurt com a Teoria Crítica, no início da década de trinta na Europa promovendo visão crítica sobre a manipulação ideológica e mercantilização cultural pelos meios de comunicação. Os estudos da década de setenta na América Latina que discutem teses sobre o imperialismo cultural pelos meios de comunicação. Completando-se o quadro com estudos culturais sobre a mediação da comunicação na década de noventa.

A Comunicação, no contexto da Globalização, é frequentemente caracterizada como processo de unificação e aproximação entre os povos pelo desenvolvimento de sistemas de comunicação que rompem com barreiras de tempo, espaço e permitem a democratização da informação.

Segundo Candau (2002) a humanidade deve aos meios de comunicação a possibilidade de acesso a todo tipo de conhecimento, porém, a universalização do acesso e uso dos meios é marcada por desigualdades. O monopólio dos meios de comunicação, por corporações de mídia, representa fator comprometedor da democracia e exercício da cidadania por parte dos grupos sociais minoritários.

Embora associe o desenvolvimento e expansão dos meios de comunicação à democratização da informação, Barbero (2003) também aponta para o fosso existente entre as classes sociais, sobretudo no contexto latino, em relação às oportunidades de acesso e usos das novas tecnologias da comunicação e informação.

De acordo com Canclini (2003, p. 146) “[...] A parcela dos 20% mais ricos monopoliza 93,3% dos acessos à Internet e dispõe, quando lê em inglês, de 70% dos portais de informação, que em espanhol não chegam a 2%”.

Tal contexto abre as portas, por outro lado, para conflitos sociais e culturais, crises de autonomia e poder do Estado que, a partir da década de noventa, passa a entregar os seus meios de produção à corporações transnacionais tornando frágeis e ineficientes as políticas em relação à comunicação e outras áreas.

Sob este ângulo, a globalização é vista por muitos como um estágio avançado do capitalismo ou uma versão moderna do mercantilismo com a diferença de que naquele processo o papel do Estado era forte e neste frágil e insipiente diante de sua subordinação.¹³ As palavras de Canclini (2003, p. 147) clarificam a dualidade de sentidos em relação à dimensão cultural da globalização:

¹³ Nascimento Neto (1996, p.80-89) caracteriza globalização como processo de aceleração capitalista onde as matérias-primas são buscadas onde seja mais barata e melhor, a produção onde a mão de obra possa ser explorada. Trocas e intercâmbios se fazem presentes deste a pré-história através de tecnologias, o aperfeiçoamento dos transportes e das comunicações possibilita esta prática com rapidez, a economia global interconecta-se pelos meios de comunicação, a onda de privatização não representa opção ideológica, mas, falta de recursos dos governos. Com a queda de fronteiras o consumo passa a ser de produtos globais. Aqueles que tentam impor barreiras e resistir acabam sem acesso ao capital, não participam do mercado competitivo e perdem a capacidade de produção e geração de empregos.

[...] Do ponto de vista da sofisticação da oferta da ampliação do consumo cultural, houve avanços vertiginosos nas duas últimas décadas: o rádio e a televisão entraram em mais de 90% dos lares, teve-se acesso, por meio do cabo, Internet e da proliferação de empresas e serviços transnacionais, a uma riqueza de informações e entretenimento nunca vista. Mas esse modo de nos integrarmos à globalização acarreta a entrega dos recursos culturais do setor audiovisual, as empresas norte-americanas ficam com 55% do total, as européias com 25%, a Ásia com 15% e os países ibero-americanos com 5%.

Para Canclini Globalização no atual estágio pode ser definida como “Objeto Cultural não Identificado (OCNI)” pois a integração monetária prevalece sobre a social e deixa de considerar a questão cultural. Renato Ortiz refere-se às transformações resultantes da globalização com a seguinte idéia:

[...] no fundo o processo de Globalização não é o fim das fronteiras, é o fim de determinadas fronteiras e a abertura de novas, é tão interessante isso que na França eles criaram um termo, chama-se **bresiliennization** (brasilianização) este termo significa o seguinte: [...] olhem para o Brasil, se nós não tomarmos cuidado ficaremos como eles. (ORTIZ, 2000, p. 77. grifo do autor).

Consideramos, neste sentido, oportuna a reflexão de Canclini em relação à integração através de disputas que levam ao desemprego, à migração em busca de melhores condições de vida que resultam em conflitos étnicos culturais para os excluídos do capital, embora: “[...] políticos e empresários interpretem a globalização como a convergência da humanidade rumo a um futuro solidário” (CANCLINI, 2003, p.08).

Sob este ângulo questionamos até que ponto o entendimento entre as nações em plena era das TIC, que tornam irrestrita e globalizada a comunicação, contribui para o progresso da humanidade, considerando o contexto de competição injusta entre ricos e pobres?

A globalização se inicia com a comunicação, seu advento proporciona vantagens, porém, abre caminhos para desafios, uma vez que meios e tecnologias da comunicação atrelam-se às esferas política, econômica e de poder.

1.2 GLOBALIZAÇÃO COMUNICACIONAL E TRANSFORMAÇÃO CULTURAL

A internacionalização da Comunicação transita, desde o início da Idade Moderna, em torno das lutas entre as corporações de mídia para o controle dos dispositivos e normas que regem os sistemas de comunicação com sucessivos debates em torno da transformação e homogeneização cultural.

[...] existe um contraste flagrante entre o discurso utópico de promessas de um mundo melhor por meio da técnica e a realidade das lutas pelo controle dos dispositivos de Comunicação, a hegemonia sobre as normas e os sistemas. (MATTELART, 2002, p. 46)

De acordo com este autor, os primeiros indícios da universalização da comunicação ocorreram na república mercantil, pela invenção do telégrafo que alterou métodos de coleta, tratamento, codificação e importância econômica da informação. O conceito de imperialismo em relação aos meios de comunicação surgiu com a hegemonia da radiocomunicação por parte dos britânicos no início do século XIX com as lutas e concorrência para a padronização na emissão de sinais de uso restrito de militares, revelando-se estreita a ligação entre o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e os conflitos políticos.

Os primeiros gêneros escritos da produção cultural de massas¹⁴ com grandes agências de notícias, imprensa, cinema e música surgiram a partir de 1875 caracterizadas pela restrição e difusão da informação ao seu próprio território. O ano de 1898 marcou a legitimação da manipulação internacional sensacionalista, devido às imagens de uma Guerra que não existiu em Cuba, disseminada por um repórter americano que cumpria ordens de seus superiores, conforme referencia Mattelar (2002, p. 50): “[...] forneça-me os desenhos que eu cuidarei de fazer a guerra [...]”.

A idéia de natureza dos públicos surgiu com a divisão e lutas sociais:

¹⁴ De acordo com Thompson (2002) comunicação de massa corresponde à disponibilidade do mesmo produto para grande quantidade de receptores o que não os caracteriza como sujeitos passivos uma vez que, a constituição sócio-cultural de cada um imprime sentido e valor diversificado ao produto recebido.

[...] a sociedade divide-se cada vez mais em públicos que se sobrepõem à divisão religiosa, econômica, estética, política, em corporações, em seitas, em escolas, em partidos. Em contato com a internacionalização, esses novos tipos de agrupamento social ficariam ainda mais complexos” (MATTELART, 2002, p. 59).

Surgem, a partir daí, teorias sobre a influência e força persuasiva da imprensa com debates acerca da homogeneização cultural no final do século XIX, início do século XX, que consagram à publicidade o título de nobreza pela sua importância para a condução dos conflitos de guerra, embora a ideologia em relação à comunicação e as primeiras experiências com satélites na corrida espacial da década de sessenta, segundo os discursos da UNESCO, seja o desenvolvimento e modernização dos países do 3º mundo.

[...] para livrar-se do subdesenvolvimento, para “dar arrancada” um país deve dispor de dez exemplares de jornal, cinco aparelhos de rádio, dois televisores, dois assentos de cinema para cada 100 habitantes. Portadores de “atitudes modernas”, os veículos de comunicação são vistos como agentes inovadores. Mensageiros da “revolução das esperanças crescentes, eles propaguem os modelos de consumo e aspirações simbolizadas pelas sociedades que já atingiram uma etapa superior de evolução. (MATTELART, 2002, p. 96. grifos do autor).

Na década de sessenta, o processo de globalização da comunicação passa pelas fases que substituem o conceito de multinacional por transnacional, o que representa o fim do monopólio da informação pelos estados nacionais com movimento rumo à integração mundial. Nos anos 70 a UNESCO surge novamente como palco das principais discussões sobre as redes internacionais de Comunicação com a tese do imperialismo e dependência cultural com origem no desequilíbrio dos intercâmbios entre o centro e a periferia.

Os discursos da década de oitenta e noventa retomam ideologias da década de cinquenta sobre as virtudes democráticas da tecnologia com o objetivo de mascarar a luta pelo controle das redes de comunicação.

O contexto da “guerra globalizada” caracteriza-se pela competição e manipulação de imagens como, por exemplo, a da Guerra do Golfo, com utilização de modernas tecnologias de comunicação e informação, especialmente por parte da televisão.

Segundo Thompson (2002, p.106): “[...] ao levar as imagens e as informações para os indivíduos situados nos mais distantes contextos, a mídia modela e

influencia o curso dos acontecimentos, cria acontecimentos que poderiam não ter existido em sua ausência [...]”.

Utilizando-se dos termos “difusão globalizada e apropriação localizada” Thompson (2002) explica que a apropriação dos produtos da mídia difundidos globalmente varia da interpretação e comparação crítica da cultura e realidade local às imagens recebidas, até a criação de formas de dependência e crença do local no global.

Este fato caracteriza a recepção como processo subjetivo e conflituoso em que os meios de comunicação podem tanto desafiar e enfraquecer crenças e valores como expandi-los e consolidá-los.

Refuta-se, assim, a tese de homogeneização cultural, uma vez que tradições são deslocadas e remodeladas pelas relações sociais que por aquelas também são influenciadas, mas, não de forma homogênea; o que representa nas palavras de Thompson (2002, p. 156) que: “[...] através de processos de apropriação localizada, os produtos da mídia são transplantados para os conjuntos de práticas que modelam e alteram seus significados [...]”.

Avanços e transformações tecnológicas possibilitam a “interação mediada” realizada através de meios como cartas, telefone etc., e a “quase interação mediada”, estabelecida pelos meios de comunicação de massa como livros, jornais, rádio, televisão etc.

Estes processos caracterizam-se pela comunicação e intercâmbio através de formas simbólicas entre pessoas distantes fisicamente, que recebem e podem ou não criar laços de empatia, amizade, afeto e lealdade com o outro.

[...] a relação que os receptores têm com elas é bem diferente dos tipos de relações formadas na interação face a face. Para os receptores, os produtores são personalidades com as quais eles podem simpatizar ou antipatizar, de quem eles podem gostar ou desgostar, que eles podem detestar ou reverenciar; mas os traços destas personalidades normalmente não podem ser retocados ou controvertidos pelo tipo de interação dialógica característica da interação face a face. Por isso as personalidades da TV podem adquirir uma “aura” que se sustenta em parte pela distância que os separa dos receptores. (THOMPSON, 2002, p. 91. grifo do autor).

De acordo com Barbero (2003), a compreensão das dimensões da globalização significa considerar primeiramente as transformações nos modelos e nos modos da comunicação, a presença das novas tecnologias, a nível global, indica um novo sentido

para o local e não completa homogeneização cultural por influência dos meios de comunicação.

[...] A mundialização cultural não opera a partir de fora sobre as esferas dotadas de autonomia, como seriam o nacional e o local. “Seria impróprio falar de uma “cultura mundo” cujo hierárquico estaria situado acima das culturas nacionais ou locais. O processo de mundialização é um fenômeno social total que para existir deve localizar-se, enraizar-se às práticas cotidianas dos homens. (BARBERO, 2003, p. 59. grifo do autor).

O fenômeno da globalização comunicativa não pode ser pensado como mero processo de homogeneização. A globalização comunicacional pode potencializar a identidade própria e caracterizar a identidade do outro, passando os meios de comunicação a fazer parte da forma como reconhecemos o outro; reconfigurando a interação entre as culturas e ditando novas formas de estar juntos.

[...] Pois os meios de comunicação não somente descentralizam as formas de transmissão e circulação do saber, mas constituem um âmbito decisivo de socialização, de dispositivos de identificação, projeção de pauta de comportamento, estilos de vida e padrões de gosto.” (BARBERO, 2003, p.67).

Para Ortiz (2000, p. 71) “[...] o processo de globalização insere todas as identidades numa situação nova. As diferentes identidades não vão acabar, mas elas vão se exprimir dentro deste novo contexto. Em alguns momentos serão expressões complementares, em outras conflitivas.”

Canclini (1995) explica que uma vasta bibliografia sobre políticas culturais tendia a conceber as políticas culturais a partir das identidades nacionais ou identidade que caracteriza os habitantes de um território específico.

Por força dos meios de comunicação, a tendência futura é de políticas culturais democráticas que não defendam dogmaticamente a existência de uma identidade legítima para cada cidade ou nação, mas, a convivência de múltiplas formas de ser, complementa ainda:

[...] Os repertórios folclóricos locais, tanto aqueles ligados às artes cultas quanto às populares não desaparecem, mas, seu peso diminuem em um mercado onde as culturas eletrônicas transnacionais são hegemônicas, quando a vida social urbana se faz cada vez menos nos centros históricos e mais nos centros comerciais modernos da periferia, quando os passeios se deslocam dos parques característicos de toda cidade para os shoppings que imitam uns aos outros em todo o mundo” (CANCLINI, 1995, p. 110).

Ou seja, a cultura local não desaparece, ela se transforma, adquire novos moldes em movimentos de tensão entre global e nacional, nacional e local, local e estrangeiro. “Hibridismo cultural” é o termo empregado por Canclini para que se perceba o que Candau (2002, p. 17) explica com as seguintes palavras: “[...] a globalização, na esfera cultural, não pode ser necessariamente associada à homogeneização”.

1.3 DEMOCRATIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO: PANORAMA BRASILEIRO

O final da década de oitenta, sobretudo década de noventa, representa, no cenário da história brasileira, o marco da abertura democrática e lutas das classes populares por representatividade social. Em contexto permeado por crise econômica, desemprego e violência, preceitos constitucionais em relação à educação, saúde e outros direitos não são cumpridos por políticas públicas.

A Comunicação Institucional reflete neste período a imagem do poder, enquanto articuladora de espaço substituinte à sociedade civil, manipula a forma como os acontecimentos políticos se apresentam na mídia, desloca a formação das opiniões da esfera participativa e pública para a intimidade e faz com que a comunicação midiática transforme-se em substituta da política.

[...] em que lugar e quem pode tomar decisões quando uma campanha eleitoral custa milhões de dólares e a imagem dos candidatos não se baseia em programas partidários, mas em adaptações oportunistas sugeridas pelas agências de marketing político? Até as ações de estilização do produto (a cirurgia plástica do candidato, a troca de guarda-roupa e o preço pago pelos comunicólogos que os aconselham) são divulgados pela imprensa e televisão como parte distante do espetáculo eleitoral. (CANCLINI, 1995, p. 241).

Meksenas (2002) evidencia que os meios de comunicação induzem a condução e interpretação de fatos do cenário político segundo o desejo dos que monopolizam o poder na política e na comunicação institucional citando acontecimentos da década de noventa.

O primeiro refere-se à forma irreverente como a mídia tratou a questão da compra de votos de parlamentares brasileiros para a reeleição do então presidente Fernando Henrique Cardoso; denúncia que partiu da oposição a este governo. O segundo fato refere-se à relevância atribuída pela mídia à denúncia de irregularidades no processo de privatização da Petrobrás, feita por políticos da base aliada a este mesmo governo na época.

Nas palavras de Meksenas (2002, p. 183) “[...] a seleção de grande parte do que tende a ser opinião pública efetiva é processada no interior do poder institucional da comunicação.” Segundo este autor, a manipulação e edição das imagens do debate realizado entre os candidatos à presidência da república Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, em 1989, pela Rede Globo de Televisão, foi fator decisivo para a mobilização intensiva de movimentos sociais em prol da democratização da Comunicação no Brasil.¹⁵

De acordo com Pretto (1996), especialmente os países mais pobres sofrem com o contexto contraditório de democratização das mídias. Há diversas possibilidades e facilidade de comunicação com as modernas tecnologias por um lado e, por outro, concentração dos meios de comunicação nas mãos de uma minoria fazendo com que cada vez menos a sociedade participe e tenha voz nos meios de comunicação.

[...] No Brasil, a situação é preocupante uma vez que apenas quatro famílias detêm noventa por cento dos meios de comunicação eletrônica no país. O que existe hoje no Brasil, nesta matéria, é um imenso anacronismo. Na verdade mais do que propriedade sobre os meios de comunicação, temos propriedade privada da informação.” (PRETTO, 1996, p. 50).

Em busca de espaço e afirmação, o poder popular da Comunicação através de organismos como a FNPDC procura a reversão do monopólio da mídia sob tutela de parlamentares da república, especialmente a mídia televisiva que se configura da seguinte forma, de acordo com Meksenas (2002, p. 184):

¹⁵ A revista Veja apresenta a capa destacando a manchete “Político Artificial” (PEREIRA, 2005).

[...] No Brasil contemporâneo, o poder institucional da comunicação se fortalece à medida que concentra a mídia audiovisual, sobretudo a televisão. Em 1999, apenas seis redes nacionais de televisão com sinal “aberto” controlavam 356 emissoras no país. A cobertura geográfica dessas redes cobria 4.974 municípios, ou seja, 100% do território nacional. O número de aparelhos de televisão superou a marca dos 53 milhões em 37 milhões de domicílios. Nas TVs por assinatura, encontramos apenas duas distribuidoras: a NET (Organizações Globo) e a TVA (grupo Abril), com 2,5 milhões de assinantes¹⁶.”

A força do movimento resultou, entre outros fatores, na referência constitucional à contraposição ao monopólio político da comunicação institucional, tratado no Artigo 220, § 5 do capítulo V da Constituição Brasileira (BRASIL, 1997, p.113): “os meios de comunicação social não podem direta ou indiretamente ser objeto de monopólio ou oligopólio.” Tal capítulo inclui a criação de um Conselho de Comunicação Social que através de debates públicos teria o papel de revelar a transparência das ações voltadas à Comunicação Institucional.

O movimento pela democratização da Comunicação no Brasil é descrito por Meksenas (2002) como conflituoso e fragmentado em três cenas. A primeira caracteriza-se pelos questionamentos de estudantes e professores na década de oitenta ao monopólio e poder institucional dos meios de comunicação.

A criação do FNPDC, em 1984, passa a defender o direito à comunicação pela sociedade civil numa atitude de democratização uma vez que lutas para a extensão de outros direitos sociais são fortalecidas pelo acesso aos meios de comunicação.

A segunda cena caracteriza-se pela luta das emissoras de radiodifusão pela regulamentação e democratização do rádio com a criação em 1992 da ARLESP e ARLIVRE que fazem parte da ALEC.

Paralelamente, segue a defesa da regulamentação do vídeo popular com a criação da ABPV que entre outras ações atua na criação de leis que regulamentam o serviço de televisão a cabo.

A terceira cena traz à tona a expansão de televisões alternativas representadas por setores religiosos que começam a disputar espaço pela comunicação através de ONGs e fóruns como Encontro Nacional de Imprensa Católica, Encontros do setor de Comunicação Social da CNBB e da União Católica Brasileira de Comunicação.

¹⁶ Segundo o autor os dados foram obtidos em (NOVAES, 1999).

A última cena é marcada por debates e lutas em prol da implementação de Canais Comunitários de Televisão, sendo pioneira a experiência da TV Porto Alegre, que entrou em funcionamento com sinais emitidos por cabo difusão em 1996, sob a coordenação de movimentos e instituições sociais.

Tal fato desperta o interesse de corporações de mídia pela exploração comercial deste setor; privilegiadas pela regulamentação governamental, que estabelece como condição para o funcionamento daquelas a difusão de programas via satélite.

A regulamentação do Conselho de Comunicação Social, em 1991 pela Lei Federal 8389/91, representou um avanço tardio em relação ao que prescrevera a Constituição para a fiscalização e promoção das empresas do setor de comunicação com perspectiva democrática uma vez que tal Conselho foi implantado somente em 2002.¹⁷

A sanção final dos serviços de televisão a cabo ocorreu em 6/01/1995 pela Lei Federal nº 1977. O Conselho de Comunicação fica apenas com a função de emitir pareceres sem maiores poderes e sem a participação da sociedade civil. Os serviços do setor ficam submissos à agência de controle público de Comunicação com a distribuição de canais de cabo difusão ainda para grupos empresariais afinados com a política, ao contrário do que reza a Constituição Nacional.

Os conflitos entre o poder da Comunicação Institucional e poder da Comunicação Social foram mediados por algumas ações que levaram à proposição e inclusão na lei da Concessão de Canais de Utilidade Pública, conforme explicita Meksenas (2002, p. 204):

[...] Ao mediar o conflito sem produzir ruptura, o FNDC contribuiu para uma vitória significativa: a inclusão na Lei dos Canais de Utilidade Pública. O artigo 23 determina que todos os assinantes do serviço de cabo difusão tenham garantido o acesso gratuito a três canais legislativos, um educativo, um universitário e um comunitário. Com essa prerrogativa legal, foi possível que setores da sociedade civil assumissem as gestões públicas das TVs comunitárias.”

¹⁷ Sobre a primeira gestão do Conselho, de 2002 a 2004, explica Roldão (2005, p.21): “O conselho de Comunicação Social, aprovado na Constituição Federal de 1988 tem como papel discutir e apresentar pareceres sobre diversos temas referentes à Comunicação. Este controle público é uma antiga reivindicação da sociedade visando a democratização do setor. O órgão é composto por treze membros titulares. Durante esses dois anos, o Conselho esteve reunido em 23 oportunidades. Nessas reuniões prevaleceram os debates em torno das rádio comunitárias, TV a cabo, concentração da mídia, implantação da TV digital e da regionalização e qualidade da programação.”

Sobre esta questão consideramos relevante a referência à experiência vivenciada pela TV CEM - Canal Educativo Municipal de Londrina, que na primeira fase de suas atividades, 1995-2003, teve dificuldades em cumprir com os objetivos que lhe deram origem: veicular programação com ênfase na educação, cultura e cidadania em consequência de problemas comuns enfrentados por este tipo de emissora que se resumem, de acordo com Carrato (2005, p. 22), em: “[...] ordenamento jurídico compatível com sua missão, grade de programação voltada para a sua finalidade e financiamento de suas atividades.”

Tendo como tema a democratização da comunicação em tempos de globalização e revolução tecnológica da informação, o III Seminário Internacional Latino-Americano de Pesquisa da Comunicação promovido pela ALAIC, em parceria com Programa de Pós-Graduação da ECA-USP abordou esta e outras questões.

O evento constituiu-se de nove grupos de discussão sobre as políticas públicas de comunicação na América Latina e otimização das TIC para a democratização da Comunicação. Brittos e Bolaño (2005), participando do referido evento, indicam que a luta em prol da democratização da comunicação continua em perspectiva ampla:

[...] A situação das comunicações no país não é hoje menos trágica do que era há 20 anos atrás, ainda durante o período de ditadura militar. Permanece o mercado oligopolizado, embora a Globo já não mantenha os mesmos índices de audiência que alcançava. Em compensação, desde 1988 o Brasil conta com sistemas de televisão por assinatura, depois de muita oposição da própria Globo, temerosa de que a entrada das novas tecnologias de transmissão televisiva representasse a oportunidade de ingresso de novos agentes. No entanto, apesar de novos entrantes efetivamente terem passado a participar do negócio brasileiro de TV, como o tradicional grupo editorial nacional Abril e corporações transnacionais a exemplo da Warner e Sony, a Globo conquistou a liderança também deste mercado, na programação e na distribuição (onde está refluindo sua participação, devido à crise econômica do conglomerado), além de ter avançado sobre outros negócios, como Internet e cinema, através de iniciativas próprias de associações.”

A democracia na mídia, sob o ponto de vista da participação e imagens de grupos sociais minoritários, foi amplamente debatida uma vez que estes têm sido representados por imagens estereotipadas. As camadas populares também se encontram excluídas da pluralidade de programas, ofertados pelo sistema de cabo difusão.

O alto custo ao acesso a esta programação, pela camada da população economicamente menos privilegiada, aumenta o fosso cultural entre as classes sociais.

Faz-se relevante registrar, em relação à realidade focada por esta pesquisa, que independente de condição econômica, a população residente na periferia está impossibilitada ao seu acesso, porque o sistema de cabo difusão não alcança a maioria dos bairros periféricos. A respeito deste contexto complementa Renato Ortiz (2000, p.75):

[...] A audiência que está fixada é essa audiência mais popular, por um motivo muito simples: **ela não tem renda para consumir outro tipo de coisa**. Não é porque eles adoram a TV Globo, a Xuxa, é porque essas pessoas não têm outra possibilidade de lazer”. grifo nosso.

Ainda de acordo com citações do III Seminário Internacional Latino-Americano de Pesquisa da Comunicação, o resultado da tendência de se deixar a comunicação ao livre sabor das forças do mercado é a concentração do poder e a exclusão das minorias.

Nosso atual sistema de comunicação segue o padrão americano, ou seja, é um negócio que visa lucro como outro qualquer. Nosso atual modelo de televisão é fruto de sua história política, econômica e cultural.

Discussões em torno do controle dos meios de comunicação, mais especificamente em torno da televisão são necessárias. Neste sentido, é preciso que se pense em políticas públicas de comunicação e inclusão digital como partes de um projeto maior de inclusão social e de expansão da cidadania, uma vez que grande parcela da sociedade desconhece a estrutura do monopólio dos meios de comunicação.

1.4 EDUCAÇÃO PARA MÍDIA & MÍDIA E EDUCAÇÃO: CONSUMO E CIDADANIA

A mudança na forma de consumir ditada pelas mídias, especialmente televisiva, alterou a formação da identidade e exercício da cidadania que passa a ter forte relação com a capacidade de compra e uso fruto de bens materiais e culturais que a mídia veicula. Para Canclini (1995, p.15): “[...] atualmente as identidades configuram-se no consumo, dependem daquilo que se possui ou daquilo que se pode chegar a possuir.”

Apresentando análises que corroboram com esta visão, Debord (2002) explica que o predomínio da economia sobre a vida social resulta na evidente degradação “do ser para o ter”, ou seja, a realização humana ocorre pelo consumo e acúmulo de bens

materiais em que as práticas sociais regidas pela economia resultam no deslizamento do “ter para o parecer”. O *parecer ser* resulta em prestígio, poder e aceitação social, onde o que importa não é o ser em si, mas, o “ter para parecer ser” o que não é.

De acordo com Postman (2002b) tal mentalidade se justifica pela existência de “deuses ou narrativas” que regem as relações sociais, tanto dentro quanto fora da realidade escolar.

O primeiro deles é o “deus da utilidade econômica” que prega o ser humano como criatura econômica, com senso de valia e finalidade segundo sua capacidade de acumular bens materiais.

O “deus do Consumo”, associado àquele, postula a vida digna a partir da aquisição de mercadorias e produtos, este se relaciona, por sua vez, ao “deus da Tecnologia” que, ancorado nas tecnologias da comunicação, especialmente na televisão, exalta, por meio da publicidade, o consumo.

A publicidade age de forma semelhante às parábolas religiosas que elaboram suas narrativas com um conceito de pecado e depois mostram o caminho da redenção. O que equivale nos comerciais: à indicação de conflitos, à crença e consumo de produtos que têm o poder de resolvê-los.¹⁸

Canclini (1995, p.53) define consumo como conjunto dos processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos. Pelo consumo se completa o processo iniciado com a geração de produtos, consumir é participar do cenário de disputas daquilo que a sociedade produz. Pelo consumo, também, se diferenciam as classes sociais.

O autor explica, ainda, que o consumo de produtos pelos rituais sociais dá sentido aos acontecimentos. Ele é estimulado para a expansão dos mercados, para a distinção entre os seres humanos.

[...] comprar objetos, pendurá-los ou distribuí-los pela casa, assinalar-lhes um lugar em uma ordem, atribuir-lhes funções na comunicação com os outros, são os recursos para se pensar o próprio corpo, a instável ordem social e as interações incertas com os demais, consumir é tornar mais inteligível um mundo onde o sólido se evapora” (CANCLINI, 1995, p. 59)

¹⁸Postman (2002b, p. 40) cita: “Parábola da Pessoa portadora de Mau Hálito, a Parábola do Investidor Bronco, a Parábola do Cheque de Viagem Perdido, a Parábola do Homem que Corre pelos Aeroportos e a maioria das centenas de outras que fazem parte da educação religiosa de nossa juventude.”

As corporações de mídia funcionam como instâncias de socialização, elas educam e fornecem referenciais culturais para a identidade. Dentro desta realidade: “[...] quem não fizer parte do consumo não é cidadão ou é cidadão de segunda classe”. (ORTIZ, 2000, p. 76)

Desta forma, conceitos de autonomia, democracia e cidadania perpassam pela questão do consumo. De acordo com Kehl (1995), muitos dos questionamentos sobre a identidade e os direitos, sobretudo das crianças, são respondidos pela mídia, especialmente pela publicidade televisiva que condiciona a satisfação dos desejos e carências infantis à crença e ao consumo de produtos, valores e personagens que anuncia em seus programas. Segundo Kehl (1995, p.174):

[...] Às primeiras indagações subjetivas da criança a televisão responde com um código pretensamente universal. A criança se indaga – quem sou eu? – e esta é uma questão sobre a sua origem e a sua singularidade. A tevê lhe responde algo do tipo: “você é aquela que adora comer Danoninho” ou: “você é uma das escolhidas pela Xuxa para usar as sandalhinhas dela”, etc. uma resposta que por um lado aplaca a angústia da criança, mas a remete a um código totalmente alheio ao da singularidade.”

Tratando a todos sem diferenciação a autora explica ainda que a televisão exerce papel de companheira que estimula a onipotência a partir de uma relação de sedução que apela para o princípio do prazer, ou seja, a televisão é sedutora porque emite códigos da realização dos desejos e dos sonhos: “[...] aqui a diferença não existe, todos são onipotentes, desejam e consomem as mesmas coisas, compartilham do mesmo código, da mesma lógica: a que rege a circulação de mercadorias.” (KEHL, 1995, p. 175)¹⁹

Para Canclini (1995, p. 20) “nada existe ou se transforma a não ser por que os homens se relacionam e constroem significados em sociedade”, daí a importância dos mediadores entre os anunciantes e seus produtos com os consumidores através da Educação para as Mídias e da estreita relação entre Mídia e Educação com a inserção daquela no contexto educacional. De acordo com Barbero (2000, p.60):

¹⁹ Segundo Moran (1991, p. 50) cada tipo de produto destaca determinados valores, que estabelecem novas e exclusivas relações entre grupos de produtos e grupos de valores. A publicidade adapta cada produto a determinados valores.

[...] A possibilidade de sermos cidadãos é diretamente proporcional ao desenvolvimento de sujeitos autônomos, isto é, de gente livre, tanto interiormente como em suas tomadas de posição. Gente livre significa gente capaz de saber ler a publicidade e entender para que serve e não gente que deixa massagear o próprio cérebro, gente que seja capaz de distanciar-se da arte que está na moda, dos livros que estão na moda, gente que pense com sua cabeça e não com as idéias que circulam ao seu redor.”

Sob a ótica dos meios de comunicação e da publicidade, o consumo não é visto como um direito, mas, como um dever. A sociedade precisa assumir sua posição em relação a esta questão, ela tem o direito de formação e educação para a leitura crítica dos meios de comunicação para o pleno exercício de sua cidadania e escolhas.

A sintonia entre teoria e prática educacional constitui-se em fator relevante para o desenvolvimento processos educacionais voltadas à formação para uso seletivo e crítico das TIC, tanto de alunos, quanto de professores. Assim, tratamos, no capítulo a seguir, da organização do Ensino Fundamental, instância focada por este estudo, e processos educacionais, sob a ótica de leis e diretrizes educacionais.

Contemplamos a questão da inserção das TIC nas escolas sob o ponto de vista das atuais políticas educacionais e realidade vivida pelos professores. Analisamos em que circunstância situa-se o desenvolvimento de práticas com os meios de comunicação e qual o reflexo das diretrizes educacionais no cotidiano profissional e pessoal de professores.

2 PROCESSOS MODERNOS DA EDUCAÇÃO

A Educação é reconhecida por diferenciar o modo de ser social e cultural dos seres humanos do modo de existir de outros seres vivos. Enquanto prática social ela está sujeita a mudanças de forma e conteúdo segundo a organização da vida material humana em diferentes momentos históricos, ou seja, Educação é um processo permanente, porém, não imutável (BRINHOSA, 2001).

Freire (2000, p.120) reitera a força desta assertiva com as seguintes palavras:

[...] a educação, embora fenômeno humano universal, varia de tempo-espaço a tempo-espaço. A educação tem historicidade. O que se fez na Grécia antiga não é exatamente o que se fez na Roma também antiga. Assim também não poderia ter sido repetido no medievo europeu o que se fez com a Arete heróica na velha Grécia.

Freire evidencia que, constituindo-se de ações permanentes pela eterna esperança do ser humano em busca de sua completude e necessidade de inserção em seu mundo, os processos educacionais precisam estar voltados ao seu tempo.

Assim, o desenvolvimento dos meios de comunicação tem peso relevante nos projetos e ações pedagógicas uma vez que estes transformaram a organização espacial, temporal e social com novas formas de ação e interação incluindo o processo de produção e intercâmbio de bens e materiais simbólicos, conforme explicita Thompson (2002, p.12):

[...] O desenvolvimento dos meios de comunicação se entrelaçou de maneira complexa com um número de outros processos de desenvolvimento que, considerados em sua totalidade, se constituíram naquilo que hoje chamamos de “modernidade”. Por isso, se quisermos entender a natureza da modernidade – isto é, as características institucionais das sociedades modernas e as condições de vida criadas por elas – **devemos dar um lugar central ao desenvolvimento dos meios de comunicação e seu impacto.** grifo nosso.

Dar lugar central aos meios de comunicação e seu impacto nos processos modernos da educação representa considerar o desenvolvimento tecnológico atrelado à recepção das matérias simbólicas globais através das TIC, permeadas de valores e crenças, ou

seja: “[...] considerar o que os receptores fazem delas, como as entendem, como as incorporam em suas rotinas e práticas da vida cotidiana.” (THOMPSON, 2002, p. 147).

Neste contexto, os processos modernos de educação estão permeados de questionamentos quanto ao papel da educação diante dos novos meios de comunicação e informação e, ainda, quanto à natureza da ação pedagógica frente às mudanças e impactos provocados por estes.

Discutindo sobre os “códigos da modernidade” para a Educação, resumidos pelo chileno Martin Hopenhayn em: formar recursos humanos para uma nova realidade, construir cidadãos e desenvolver sujeitos autônomos, Barbero (1999) explica sobre o papel e a natureza da *práxis* escolar afirmando que a Educação não pode ignorar as transformações do mundo do trabalho.

A escola precisa incorporar em suas práticas o que é proposto pelas inovações nas formas de produção em relação às novas linguagens e saberes. A construção da cidadania tem a ver com o preparo para a leitura do mundo com mentalidade questionadora e crítica. A Educação se constituirá moderna à medida que suas práticas sejam capazes de desenvolver sujeitos autônomos, no modo de pensar e agir, frente ao seu contexto social.

Tal realidade não pode ser conduzida por meio de posturas “modernosas”, definidas nas palavras de Demo (2001) como posturas que equivalem às práticas com aparência e verniz moderno para disfarçar e perpetuar paradigmas educativos tradicionalmente estabelecidos. Segundo este:

[...] a educação moderna não deve ceder à tentação do “modernoso”, porque decairia em imitação canhestra do que se diz moderno, permanecendo na farsa [...] há universidades modernas que ostentam prédios modernos e *campi* imponentes, mas continuam sem biblioteca, laboratório e sobretudo pesquisa. (DEMO, 2001, p.26).

Na esteira deste panorama acentuam-se críticas às políticas educacionais que priorizam educação e ensino somente no discurso e letras das leis, uma vez que o Sistema Público de Ensino encontra-se em déficit em relação à universalização do Ensino Básico.

Reiteram-se freqüentemente os problemas de superlotação das salas de aula, desempenho inexpressivo da maioria dos alunos, quadro de profissional insatisfeito por remuneração insuficiente, com poucas chances de qualificação e, ainda, investimentos aquém das necessidades das instituições que são constantemente conclamadas a atender e servir de

suporte para projetos sociais.²⁰

A situação de descaso para com a educação, sobretudo pública, é vista com normalidade por grande parte da população. Porém, não podemos nos deixar levar tanto pelas informações divulgadas pela mídia em relação aos investimentos em educação, quanto pelo pensamento educacional fatalista.

Há de se considerar a produção daqueles que lutam para a reversão do atual quadro e desenvolvem ações pedagógicas dignas de reconhecimento e valorização. Em relação à inserção da mídia televisiva na escola apontamos, enquanto experiência vivenciada no contexto educacional local, o trabalho de Resende, Sousa e Lima (2000) que abordam como Dulce Moura Leão, professora de uma escola de Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual de Ensino, trabalha com a linguagem e imagens da mídia televisiva, com alunos de 5ª a 8ª séries de forma criativa e questionadora despertando a reflexão e o gosto pela leitura crítica de diferentes imagens e mensagens.

Candau (2001) menciona inovações educacionais na América Latina propondo a reinvenção da escola baseada na validação de ecossistemas educativos²¹.

A constatação da valorização do saber escolarizado por um lado e sinais de desconforto e conflito escolar por outro, fazem com que esta autora também reconheça que a aquisição da informação e do conhecimento ocorre além do espaço escolar; “[...] se está esgotando um determinado paradigma de se conceber e realizar a escolarização. A necessidade de reinventar a escola surge como projeto e caminho a ser construído.” (CANDAU, 2001, p.10).

Enquanto espaço socialmente eleito para o processo ensino-aprendizagem, a escola precisa ser pensada como uma construção social que deve reavaliar seus saberes, suas práticas, valores, projeto de sociedade e humanidade com a proposição de ações que correspondam aos atuais anseios e necessidades sociais.

²⁰ Segundo Castanho (2001, p. 34): “O Brasil tem hoje, nos umbrais do século XXI, um número absoluto maior de analfabetos do que tinha cem anos antes, no início do século XX. Além disso, a escolarização das crianças em idade própria nas séries iniciais do ensino fundamental ainda não se universalizou, a despeito das manifestações otimistas e altissonantes das autoridades educacionais de Brasília.” De acordo com Presse (2004, p.7): “O relatório: Monitoramento da Educação para todos 2005, afirma que a proporção de crianças escolarizadas é maior do que nunca. Entretanto muitos abandonam a escola antes de chegar à quinta série do Ensino Fundamental ou terminam seus estudos elementares sem dominar um mínimo de conhecimento. Esta situação se deve principalmente à baixa qualidade da educação e às condições pouco favoráveis, tais como excesso de estudantes por curso, infra-estrutura inadequada, professores pouco qualificados e mal remunerados.” Sobre projetos sociais: as escolas públicas acolhem, atualmente, os programas Bolsa Escola e PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. De acordo com Afonso (1999) As políticas sociais são instrumentos de legitimação do Estado, uma vez que elas tornam mais aceitáveis a exploração capitalista.

²¹ Além de Candau (2001) o termo “ecossistema educativo” é utilizado por Barbero (2000) e Baccega (2002a, 2002b); correspondendo ao ambiente comunicacional proporcionado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação.

Referindo-se às novas tecnologias e suas linguagens Barbero (2003, p. 62) contribui com a seguinte reflexão em relação à posição estratégica e papel atribuído à escola hoje:

[...] O mais grave dos desafios que a comunicação propõe hoje à educação é que, enquanto os filhos das classes mais altas conseguem interagir com o novo *ecossistema informacional e comunicativo* a partir da própria casa, os filhos das classes populares – cujas escolas não têm, em sua imensa maioria, mínima integração com o ambiente informático, sendo que –acabam excluídos do novo espaço laboral e profissional que a cultura tecnológica configura. **Daí a importância estratégica que assume uma escola capaz, hoje, de um uso criativo e crítico dos meios audiovisuais e das tecnologias informáticas.** (grifo nosso)

Sem orçamento financeiro suficiente para a operacionalização dos anseios e necessidades sociais de cada época, a escola tende a perpetuar a luta pela valorização e qualificação de seus profissionais, pela ampliação de sua estrutura física e conseqüentemente, qualidade de ensino.

Inserida em um contexto social, econômico, político e cultural, faz-se relevante mencionar, ainda, que educação não se constitui na única via de melhores condições de vida e bem estar social, conforme referencia Assmann (2001, p.72):

[...] Informação e conhecimento se transformaram no **fator produtivo mais relevante** no contexto da mundialização das economias. É certamente inegável que o acesso à informação e ao conhecimento, ou seja, a transformação de todos em aprendentes, passou a ser uma condição para participar dos frutos do progresso tecnológico. Por outro lado, é preciso alertar que existe uma falácia na equação “educação” igual a “empregabilidade”. Condição necessária a educação se tornou de modo inofismável mas para a garantia do bem-estar social de todos, esta não é uma condição suficiente” (grifo do autor).

Com o objetivo de compreendermos as causas e conseqüências dos entraves que fazem com que a educação esteja constantemente “correndo atrás de prejuízos”, pontuaremos considerações crítico-reflexivas da instância de ensino focada por esta investigação à luz de políticas e reformas educacionais a partir da década de noventa.

2.1 ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Considerando os estudos de Tiramontini (2000), a educação no Brasil, assim como em outros países da América Latina, passou no final da década de oitenta e, sobretudo, década de noventa por reformas com o objetivo de que os Sistemas de Ensino se alinhassem com as políticas de ajuste econômico.

Tais políticas se justificam, sob a ótica dos organismos internacionais, pela necessidade da produção de capital humano²². Segundo informes do Banco Mundial (apud ROMERO, 2002, p. 100) a prioridade é o investimento na formação de indivíduos que atendam às exigências de um quadro econômico, social e político mundial:

[...] Há que se **reduzir forte subvenção da educação superior e dedicar muito mais recursos ao ensino básico, onde o rendimento é relativamente maior** [...] o custo público (do ensino superior) pode ser demasiadamente alto, principalmente se absorve recursos que deveriam destinar-se ao ensino básico. 1991: 8 e 14, (grifo do autor).

Seguindo estas perspectivas, leis são idealizadas para a modernização da educação pelos processos de descentralização da gestão educacional, implementação de reformas curriculares e sistemas de avaliação. Os ideais educacionais, ainda sob esta perspectiva, exaltam a escola como uma empresa e os alunos como um produto rentável para o mercado de produção, consumo de bens simbólicos e materiais.

Pela relevância dos antecedentes históricos, é necessário dizer que a idéia de um Plano Nacional de Educação não é recente²³.

²² Frigotto (2001, p. 41) “O conceito de capital humano menos ou, mais extensivamente de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem na formação profissional, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação da produtividade do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais e produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.”

²³ Segundo Saviani (1998, p. 75-79) a idéia de Plano Nacional de Educação vem da década de trinta, com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação” e ideais escolanovistas. A Constituição brasileira de 1943 previu a elaboração de um plano. Duas visões entram em conflito entre 1946-1964, a primeira defendia o nacionalismo desenvolvimentista, em que cabe Estado a tarefa de desenvolvimento do país, a segunda caracteriza-se pelo monopólio do Estado e sua ingerência. A Lei 5692/71 determina um “Plano Setorial de Educação e Cultura” em que a subordinação do Ministério da Educação ao Ministério do Planejamento fica evidente. De 1932-1962 o plano é visto como instrumento de introdução de racionalidade científica na educação. No período de 1962-1985 o novo plano caracteriza-se por introduzir a racionalidade tecnocrática de acordo com visão tecnicista de educação.

O atual Plano Nacional de Educação segue ideais do “Plano Decenal de Educação para todos”, de 1993, que teve como base a “Declaração Mundial de Educação para todos”, realizada na Tailândia em 1990, sob coordenação da UNESCO, UNICEF e Banco Mundial onde os governos presentes, incluindo o Brasil, assumiram compromisso de reduzir o analfabetismo e universalizar a educação básica até o início do século XXI.

O resultado é a focalização, por parte das políticas educacionais, no Ensino Fundamental com metas, em tese, voltadas para o cumprimento daqueles compromissos (ROMERO, 2002).

Embora um amplo debate, envolvendo representantes da sociedade civil, para a elaboração de um plano de educação a partir das necessidades sociais tenha caracterizado o período de aprovação do atual PNE, prevaleceu a versão apresentada pelo MEC e elaborada pelo INEP. Diversos autores demonstram as diferenças ideológicas entre os dois planos. Para Valente (2002, p.100):

[...] O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola Pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo de esforço para se universalizar a educação básica. O PNE do governo insistia na permanência da atual política educacional e nos seus dois pilares fundamentais: máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional, com o progressivo abandono, pelo Estado das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade.

Sobre as críticas em relação ao plano aprovado, pontuam-se o desprezo ao debate realizado pela sociedade em detrimento das idéias dos que estavam alinhados com as políticas do governo comprometido com os organismos que financiariam a reforma da educação e, também, a natureza dos nove vetos ao plano pelo presidente da república que impediram que o plano se materializasse como fator de superação dos déficits educacionais.

Dentre os referidos vetos, destaca-se a ampliação de 0,5% do valor da verba que era destinada à educação, nos quatro primeiros anos e 0,6 % no quinto ano durante a década para se atingir um investimento em educação de no mínimo 7% do PIB Brasileiro (MENDONÇA, 2002).

Em relação às reformas no Ensino Fundamental, decorrentes do novo PNE, na mesma perspectiva de análise, constitui-se como relevante a instituição do FUNDEF e estabelecimento dos PCNS atrelados ao SAEB para a promoção de qualidade e autonomia do ensino.

Sobre o primeiro aspecto apontamos que as reformas quanto ao financiamento do Ensino Fundamental, com a aprovação do FUNDEF²⁴ não representou ampliação de investimento na educação básica ou “mudança cultural no processo de gestão educacional no Brasil”²⁵.

O referido programa apenas modificou a forma de distribuição de recursos que já existiam e reforçou a desobrigação do Estado para com o financiamento do ensino. Delegou-se aos municípios, em parceria com os estados, a responsabilidade de financiar o Ensino Fundamental. A União, a partir daí, se compromete com a complementação, caso o valor mínimo estipulado por aluno / ano não tenha sido atingido. Mendonça (2002, p. 47) apresenta a seguinte análise deste fato:

[...] Ao compreender gastos públicos como transferência de responsabilidades para estados e municípios sem a necessária contrapartida financeira, ficando a União com atribuições de controle e avaliação e apoio subsidiário e complementar, os grupos detentores do poder de Estado repetem a política de descentralização e autonomia pautada pelos ditames neoliberais que preconizam o afastamento do Estado de suas obrigações de financiamento. Aliás, ao assumir a limitação de recursos com ponto de partida, impõe-se a lógica econômica e financeira sobre a lógica social e educacional [...].

O FUNDEF representou um avanço à categoria ao prever que 60% dos recursos arrecadados na rede municipal e estadual devem ser destinados para o pagamento de professores. Estados e municípios se vêem na obrigação, então, de implantar plano de carreira, melhoria de salários e instituir a hora atividade²⁶.

²⁴ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, criado no governo Fernando Henrique Cardoso, com a proposta de Emenda Constitucional nº 14 em 1996, regulamentada pela Lei nº 9.424/96 e pelo decreto 2.264/97, com validade para dez anos, passando a vigorar em 1º de janeiro de 1988 para a garantia da oferta do Ensino Fundamental pelo estabelecimento de um valor mínimo aluno/ano, estabelecido pelo resultado da soma da arrecadação de todos os estados e municípios, dividido pelo total de alunos matriculados nas escolas públicas no Ensino Fundamental. Em 2004 o valor legal foi de R\$ 864,00 e a média decretada de R\$ 537,00. Quando Estado e Município não arrecadam o suficiente, o governo complementa o valor estipulado, fato que não vem sendo cumprido pela União: em 1988 de 15 estados a serem complementados pelas previsões do MEC somente 08 o foram, em 2002 e 2003 a quantia caiu para 04. Informação disponível em: <http://tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/feb/text3.htm>.

²⁵ Discurso proferido pelo Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. (BRASIL, MEC/TV Executiva) compacto do programa TV Executiva/MEC, transmitido em 23/05/97 sobre LDB; coordenação Geral: Assessoria de Comunicação Social com apoio da RADIOBRAS e EMBRATEL, duração 115'00, son. , color, veiculada em 01/08/97.

²⁶ Informação disponível em: <<http://tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/feb/text3.htm>>.

Porém, ao assumir os aspectos problemáticos do FUNDEF²⁷ como o não cumprimento de seus objetivos básicos; instâncias sociais e políticas discutem, atualmente, a transposição do FUNDEF para o FUNDEB.

Este teria a função de ampliar o financiamento existente a toda educação básica, no entanto, a omissão e desrespeito da União ao compromisso de suplementação de recursos e fixação de índice por aluno abaixo do valor legal calculado e possível impacto com a ampliação dos gastos são fatores que levam a questionar quanto à possibilidade de concretização de tal proposta.²⁸

Considerando que o entendimento das diferentes áreas do conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais demanda estudo específico, passamos a compreensão do processo de implantação dos PCNS.

Para Teixeira (2002) o estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental como proposta de base educacional comum atrelado ao SAEB para a garantia de qualidade do ensino básico é uma manobra que faz parte de uma tendência internacional de política educacional.

Neste processo, o currículo tem o papel de promover a estrutura de funcionamento do sistema nacional de avaliação, enquanto mecanismo de controle das ações educacionais. O Dossiê da Faculdade de Educação da UFRGS (1996, p. 231) sobre os PCNS aponta as estratégias de poder para a implantação dos parâmetros argumentando que a questão da melhoria da qualidade e determinação de identidade cultural são fatores injustificáveis para implantação de parâmetros educacionais nacionais uma vez que:

[...] o fracasso escolar é parte de um padrão mais amplo de distribuição desigual e injusta de recursos materiais e simbólicos. Neste sentido, parece certo que uma política econômica e social dirigida diretamente para a modificação desse padrão teria mais efeito do que uma política de uniformização curricular.

²⁷ O fato do FUNDEF não romper com os problemas da universalização do Ensino Fundamental e erradicação do analfabetismo uma vez que as demais etapas da educação básica: EJA, Educação Infantil, Ensino Médio, são excluídos do repasse de verbas, ou seja, a desoneração da União de seu compromisso de aplicação parcial no Ensino Fundamental e a parceria deficitária entre municípios e estados são fatores que levam à criação do Fundo de Investimento na Educação Básica, FUNDEB Disponível em: <<http://tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/feb/text3.htm>>.

²⁸ Conforme manchete no jornal Folha de Londrina (13/04/05): “o governo define pelo FUNDEB, mas, não sabe se terá dinheiro”.

O estudo ainda aponta que o detalhamento de ações no interior do documento não indica apenas parâmetros educacionais de ensino, mas um padrão detalhado e uniforme de conduta quanto ao conteúdo, objetivo, metodologia e avaliação educacional, sendo tal procedimento incoerente em um país com tamanha diversidade, pluralidade educacional e cultural. O documento é visto, assim, como burocratizante e uniformizador das ações escolares.

Havendo a necessidade de tal currículo, como poderiam seus idealizadores ter desconsiderado a voz dos professores e as diferenças culturais entre os alunos? Em relação às TIC, os referidos parâmetros proclamam a importância de sua inserção nas práticas de ensino no Ensino Fundamental:

[...] .Algumas tecnologias informais, como livros, jornais e revistas já fazem parte da escola há muito tempo. Mas para a grande maioria das escolas brasileiras, meios eletrônicos de comunicação e informação ainda constituem-se como novidades, embora socialmente sejam instrumentos bastante conhecidos e utilizados.” (BRASIL, 1998c, p.56):

Tais referências, no entanto, permanecem apenas nas letras e proclames, como demonstra a realidade investigada, em relação à inserção e formação profissional e práticas com TIC nas escolas descrita no capítulo cinco deste estudo.

Os parâmetros caracterizam-se, nesta perspectiva, por caráter tecnocrático pelo estabelecimento de objetivos unificados, controle burocrático e restrição da autonomia escolar. A divisão do trabalho pedagógico também é um aspecto negativo, uma vez que a concepção e a execução do processo não partem da mesma instância. A relevância destinada à avaliação quantitativa que privilegia o resultado e não o processo e, ainda, a utilização de técnicas e dinâmicas no processo de gestão educacional são reflexos da redefinição do papel do Estado-Nação.²⁹

²⁹ De acordo com Afonso (2001): As políticas educacionais expressavam autonomia do estado, ainda que por meio de relações autoritárias complexas. As transformações do Estado e Nação quanto à sua natureza, configuração e função, no contexto neoliberal, levaram o Estado a substituir seu papel de provedor para regulador das ações sociais. No campo educacional esta redefinição se concretiza, segundo o autor, através da articulação dos conceitos: Estado-avaliador e quase-mercado.

2.2 ENSINO FUNDAMENTAL NO PARANÁ

Os reflexos, do contexto exposto, no Sistema Educacional do Estado do Paraná são tratados por Gorni (1999, 2002) que analisa o processo de Reestruturação do Ensino Fundamental do estado, no cenário da abertura democrática, uma vez que os rumos da reestruturação do ensino paranaense refletem os fatos daquela conjuntura.

Segundo Gorni (2002), o processo de reestruturação do sistema educacional paranaense, iniciado na década de 80, evidencia influências das políticas nacionais e internacionais a partir da implantação do PBQP em 1990, sob iniciativa do governo Federal e CNI.

[...] Tomou-se como ponto de partida o ano de 1985, pelo fato de nele ter sido iniciado, no Estado do Paraná, um processo de reestruturação do ensino público, voltado para a democratização e equidade das oportunidades educacionais e embasado na Pedagogia Histórico Crítica. Este processo, ao longo de seu desenvolvimento, absorveu, por imposição do processo de globalização das economias mundiais e da forma de inserção de nosso País neste contexto, os ideais da qualidade-total, que se voltam predominantemente aos ideais do mercado de capital e se sustentam na análise econômica. (GORNI, 2002, p.26)

O foco de análise da autora volta-se para a questão da qualidade e avaliação do Ensino Fundamental com o objetivo da modernização do sistema de ensino à custa da subordinação do Estado aos ditames de países hegemônicos e enfraquecimento da autonomia escolar na gestão do sistema educacional. A implantação do CBA representou, nestes termos, avanço educacional enquanto solução para o problema da retenção escolar nas séries iniciais.³⁰

Paralelamente à implantação do CBA, o Estado participou de um processo de obtenção de crédito educativo que resultou na introdução, em 1995, do PQE. Este vigorou

³⁰ O CBA foi implantado, inicialmente, em um número limitado de escolas, apenas às duas primeiras séries do Ensino Fundamental no ano de 1988, mediante o Decreto Governamental nº 2545/88 e Resolução Secretaria nº 744 de 22/03/88, posteriormente regulamentada pela Deliberação nº 028/89, do Conselho Estadual de Educação. A extensão do CBA às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental ocorreu através da resolução 617/98 da Secretaria de Estado da Educação, após cinco anos de funcionamento do CBA, para as duas primeiras séries, e três anos após a aprovação do Currículo Básico do Paraná. O avanço educacional refere-se a uma nova concepção de alfabetização com a reorganização dos conteúdos escolares pela prioridade ao processo de apropriação de aquisição da escrita. (GORNI, 1999).

até 1999 condicionado à extensão do Ciclo Básico de alfabetização às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.³¹

Para Gorni (2002) as diretrizes do Programa de Qualidade para o ensino determinaram as características e rumo das ações da Secretaria de Educação do Estado do Paraná a partir de 1994 que incentivou, através de encontros e debates, os municípios paranaenses a adotarem o CBA, incluindo o contexto educacional de nossa pesquisa de campo.

O sistema de avaliação instituído pela Deliberação nº 027/85 e aperfeiçoado em 1987 para alunos, professores e gestores escolares estabeleceu as bases de sustentação deste programa, assim como a proposta de Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, implantado em 1990, que visou assegurar e fortalecer as ações pedagógicas necessárias para a implantação do CBA. De acordo com o Currículo Básico do Paraná, para a operacionalização do CBA em grande número de escolas:

[...] foram criadas condições, tanto em nível de programação curricular quanto da própria organização da escola, que viessem possibilitar a permanência de maior número de alunos sem que houvesse interrupção do processo de aprendizagem (PARANÁ, 1990).

Hoje, após oito anos de implantação do CBA e quinze anos de implantação do Currículo Básico no Paraná, a gestão 2003-2006 da SEED articula, através dos NREs, encontros e debates para uma nova reforma curricular, priorizando como linha de ação a discussão ampla e coletiva das diretrizes curriculares das diferentes áreas do conhecimento.

De acordo com o documento introdutório da versão preliminar das Diretrizes Curriculares para as diferentes áreas do conhecimento, encaminhadas às escolas no início de 2005, a Superintendência da SEED aponta para a influência da concepção de governo neoliberal nas políticas educacionais vigentes pela priorização ao desenvolvimento de competências e habilidades, a convivência de uma miscelânea de propostas educacionais no interior das escolas e indefinição de propostas pedagógicas, por parte da própria SEED.

A proposta inicial do Currículo Básico de 1990 foi se desfigurando, emergindo a necessidade de adequação dos conteúdos curriculares ao atual momento

³¹ O PQE, Projeto de Qualidade no Ensino Público do Paraná, tinha como objetivo a melhoria do rendimento escolar no ensino fundamental pela disponibilização de materiais pedagógicos, formação para a eficiência dos docentes, espaço físico adequado para novas ações pedagógicas, formação específica para gestores escolares, igualdade de recursos entre as esferas estadual e municipal, ações respaldadas pela ótica da qualidade total seguida pelo Banco Mundial, agente financiador deste processo. (GORNI, 2002).

histórico. Ainda, segundo este documento, a proposta de reformulação conta com seis fases³² que culminarão com a proposição de um currículo com as seguintes características: “[...] a base disciplinar, ou seja, a ênfase nos conteúdos científicos, nos saberes escolares das disciplinas que compõem a grade curricular, e não em competências e habilidades, como era anteriormente.” (PARANÁ, 2005)

Tal citação aponta que o teor da nova política educacional está voltado para a aquisição de saber e conhecimento científico sistematizado, embora o documento faça referências para a reformulação curricular com as seguintes orientações:

[...] o compromisso com a redução das desigualdades sociais; a articulação das propostas educacionais com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade; a defesa da educação básica e da escola pública, gratuita de qualidade como direito fundamental do cidadão; a articulação de todos os níveis e modalidades de ensino; e a compreensão dos profissionais da educação como sujeitos epistêmicos. (PARANÁ, 2005).

Reiteramos a idéia de que para ser operacionalizada com a mesma prioridade com que é proclamada nas leis e reformas, a educação carece, sobretudo, de orçamento financeiro compatível com reajustes salariais dignos aos trabalhadores de sua categoria.

Orçamento suficiente é necessário para a gestão de práticas e projetos distantes do verniz de reformas educacionais “modernas” que não cumprem com os preceitos legais de universalização do Ensino Básico, erradicação do analfabetismo, melhoria da qualidade de ensino que se encontra aquém do desejável pela falta de recursos e controle excessivo dos processos de gestão educacional.

³² A primeira fase, 2003, discussão e levantamento da situação das diretrizes curriculares da Rede Estadual de Ensino através de seminários e produção de documentos referenciais com avaliação da conjuntura nacional da educação. A segunda fase, 2003 e 2004, discussão das propostas pedagógicas das áreas de ensino por meio de cursos, eventos e reuniões com o coletivo dos professores e utilização do Portal Dia-a-Dia Educação que teve o papel de socializar o saber, constituir-se como modelo de aprendizagem colaborativa com produções de professores para o portal. A terceira fase, 2004 e 2005 a reformulação curricular, a partir das reflexões feitas pelos professores nas escolas. A quarta fase, 2004 e 2005, sistematização das propostas curriculares por disciplina, a partir dos documentos encaminhados pela SEED às escolas para o estudo pelos professores. A quinta fase, paralela à discussão curricular, a efetivação e avaliação do Projeto Político Pedagógico das escolas. A sexta fase, permanente e contínua, corresponde à avaliação e acompanhamento das propostas pelos diferentes NRE e SEED. (PARANÁ, 2005).

2.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS & IDENTIDADE PROFISSIONAL

Embora princípios e diretrizes educacionais sejam explicitados ao longo da história por diferentes leis e reformas educacionais, a concretização destas tem se constituído em um entrave. De acordo com Saviani (1999, p.191) nem sempre o que está posto nas leis funciona na prática exatamente da forma com está na teoria:

[...] a função de **mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal**, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais. (grifo nosso)

Tal situação tem resultado em um mal-estar entre a maioria dos docentes situados entre o paradoxo: projeto de escola e educação sob a perspectiva de leis e reformas subordinadas à economia e política; e projeto de escola e educação sob a perspectiva de educadores, idealizado sob a lógica dos que lutam pela formação humanística.

Assim, é preciso que se analise a relação entre o texto e o contexto das leis, as ideologias subjacentes às entrelinhas para se compreenda o motivo dos embates e dificuldades no interior das escolas, ainda de acordo com Saviani (1999), sem este exercício é difícil entender as causas do mal estar que se abate sobre muitos educadores.

Por meio deste percebemos que muitas das dificuldades são provenientes das contraditórias políticas educacionais com a perspectiva da oferta da educação enquanto produto que atenda as exigências do mercado globalizado, muitas vezes, à custa da eficiência e esforços sobre humanos de professores que atuam em meio a uma nebulosa autonomia e democracia escolar.

Esta dinâmica resulta no enfraquecimento do poder de decisão das escolas que vivenciam o reflexo do Estado vinculado, especialmente na área educacional, aos acordos e parcerias internacionais; que fortalecem não a educação, mas a economia capitalista globalizada e sistema neoliberal. Segundo Saviani (1998, p.92):

[...] A partir de 1990, a “racionalidade financeira” é a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional. (grifo do autor)

Esta é a lógica que direciona ações educativas para a perspectiva mercadológica. Nela os resultados e dados de avaliações externas impostas a alunos e professores bastam-se, perante a visão dos menos críticos e mais conformados, para justificar o diagnóstico do fracasso educacional pela incompetência de professores e ingerência de seus gestores.

A este respeito, Gentili (1996, p.04) mostra a forma neoliberal de pensar e traçar políticas educacionais:

[...] A existência de mecanismo de exclusão e discriminação educacional resulta de forma clara e direta, da própria ineficácia da escola e da profunda incompetência daqueles que nela trabalham. Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove em determinados contextos certos mecanismos de “iniquidade” escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional, etc, ou dito de maneira simples, a escola funciona mal porque as pessoas não reconhecem o valor do conhecimento; os professores trabalham pouco e não se atualizam, são preguiçosos, os alunos fingem que estudam quando na realidade perdem tempo.

Moreira (1996, p.14) denuncia o resultado da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental como um processo de desqualificação de professores:

[...] À **desqualificação** do professorado tem-se associado ao que Apple (1993) chama de **intensificação**, processo pelo qual o trabalho pedagógico passa a caracterizar-se por uma crescente escassez de tempo. As demandas burocráticas que costumam acompanhar a implementação das propostas de currículo nacional sobrecarregam os docentes e reduzem o tempo livre para o descanso, para o lazer e para o aperfeiçoamento. Deixa de haver tempo para um trabalho de qualidade: passa-se a fazer somente o essencial. O trabalho bem feito termina sendo substituído pelo trabalho que simplesmente se cumpre. A consequência, diz Apple, é que os professores vêm a depender mais dos especialistas, que lhes dizem o que fazer, e acabam desvalorizando o conhecimento que adquiriram ao longo dos tempos. (grifo do autor)

Não é, portanto, pelo acaso que tais temáticas se fazem recorrentes. O mal-estar que se abate sobre os professores, sobretudo de escolas públicas estaduais, provém da imposição do projeto de educação sob a ótica das leis e da vivência de situações contraditórias sem chances para reflexão.

Nesta perspectiva, o professor passa a ser um “aulista”, o tempo e o trabalho escolar são produtivos se limitados às paredes escolares, com o máximo de alunos por sala que revelem, através dos exames de avaliação externa, notas expressivas em relação à apropriação de conteúdos mínimos, estabelecidos por parâmetros e currículos.

Resta pouco tempo para conversar, trocar experiências, planejar aulas, estudar leis e suas entrelinhas. Quando sobra uma oportunidade, normalmente, se discute os problemas, faltando tempo para a proposição de novas ações.

Aliás, refletir e pensar sobre a prática não são ações interessantes e importantes sob a ótica das grades e currículos escolares fragmentados, que levam à exclusão dos que não se apropriam do capital tanto cultural quanto financeiro, dentro de um padrão de qualidade determinado por indivíduos alheios aos processos de produção do conhecimento tanto na escola como na sociedade (BRINHOSA, 2001).

Em resumo: o teor e rumo das políticas educacionais refletem no modo de pensar e agir dos professores. A forma como tecnologias são referenciadas na lei nem sempre representam indicativos de como elas são trabalhadas na prática.

O incentivo à utilização de vídeos do Projeto TV Escola e também programação da televisão aberta promovidos pelo MEC através do curso TV na Escola e os Desafios de Hoje, por exemplo, é incoerente com as atuais políticas de operacionalização das TIC no ambiente escolar, especialmente o projeto TV Escola, que carece de investimento financeiro e pessoal para sua manutenção, expansão e continuidade.

Voltamos afirmar, sobre estas bases, que tempo para refletir a prática é essencial para a construção de projetos pedagógicos que favoreçam o resgate de valores que levem à participação, à humanização e à construção de sociedade mais crítica para questões políticas, sociais e éticas. Incluindo a leitura crítica e seletiva da mídia televisiva.

Esta seria uma alternativa para a reversão da situação de *In-firmus*³³ à qual referiu-se Morais (1986) ao analisar as patologias das relações pedagógicas presentes hoje nas escolas que culminam com crises de identidade e ausência de projeto de vida profissional do professor, pelo trabalho repetitivo sem a oportunidade necessária para a reflexão.

Estas crises passam pela aceitação da imagem de inutilidade, condicionada pelas situações contraditórias do cotidiano e influência da lógica da vida moderna em que “ser” passa a ter pouco sentido no contexto da sociedade do “ter”. Tal situação resulta em

³³ *in-firmus* – do Latim: débil, sem firmeza, sem muita capacidade de reação. Ora, perde-se a firmeza quando se perde a noção de equilíbrio e se vive em extremos perniciosos. Morais (1986, p.53).

condutas de “direcionismo autoritário” e/ou “espontaneísmo invertebrado”, que correspondem respectivamente nas palavras deste autor:

[...] de tanto mostrarem os caminhos, de tanto obrigarem às caminhadas, sempre se antecipando à escolha pessoal do aluno e às vezes opondo-se a ela, criam dependentes como drogas tóxicas e aumentam sempre o que o filósofo Nietzsche chamava de “o rebanho”: aquela parte da humanidade que nunca criará caminhos novos, pois só sabe seguir alguém ou obedecer a ordens.../...espontaneísmos invertebrados: escondem a debilidade de um professor *in-firmus* ou as degradações pelas quais um sistema de ensino passou. (MORAIS, 1986, p.54).

Análises que corroboram com esta reflexão são encontradas em Codo (1999) que após uma ampla investigação do “saber e o saber fazer do professor”, os êxitos e os tropeços da profissão que navegam pela precária infra-estrutura das escolas públicas, dos sentimentos angustiantes dos professores, das marcas específicas do trabalho de educar e das relações entre trabalho e afeto, culminando com crise de identidade do educador na idade moderna, conclui:

[...] Atualmente os educadores estão experimentando uma crise de identidade. De forma mais ou menos direta, o conjunto de fatores que ingressam na configuração dessa crise apontam a um **questionamento do saber e saber-fazer dos educadores**, da sua competência para lidar com as exigências crescentes do mundo atual em matéria educativa e com uma realidade social cada vez mais deteriorada que impõe impasses constantes à atividade dos profissionais. (CODO, 1999, p. 60) (grifo nosso).

Na esteira dos aspectos relacionados às crises, este mesmo autor analisa as seguintes questões: a expansão do ensino sem o cuidado com a infra-estrutura das escolas, a ausência de recursos de apoio ao ensino e promoção de melhores condições de trabalho, a falta de segurança sobre o que ensinar e como ensinar, a fragilidade dos processos de formação docente que não formam para a realidade e natureza do trabalho enfrentado nas escolas, a influência negativa da mídia sobre a auto-imagem e identidade do professor, a violência nas escolas, o valor do trabalho e mão de obra do educador, seu poder de compra e a alienação pelo trabalho.

Codo (1999) utiliza o termo *Burnout*³⁴ para definir o estado de desânimo do quadro de trabalhadores da educação diante da realidade citada. Em relação aos professores, o autor traz à lembrança a ópera rock “*The Wall*” em que crianças são adestradas em uma linha produtiva por professores sem criatividade; fato que passou a ser analisado cientificamente a partir da década de setenta, sendo três os aspectos constatados: a exaustão emocional, a despersonalização e a falta de envolvimento pessoal no trabalho.

Segundo Morais (1986) o ponto de equilíbrio pode ser alcançado através do diálogo sobre relações pedagógicas e participação político-social, aliada ao princípio de disciplina.

A construção de um novo fazer, especialmente em relação à educação com e para as TIC, requer a determinação de tempo para reflexão sobre as contradições vividas e suas implicações com o presente.

A nova proposta curricular para o Ensino Fundamental no Paraná tem, no momento, a oportunidade de inovar em relação à leitura, produção de audiovisuais e formação de professores para estas práticas.

As transformações e características das tecnologias da Comunicação e Informação no atual contexto apontam como necessidade a operacionalização de ações em torno da interação dos meios de comunicação pela educação e vice-versa.

Procurando cumprir os objetivos deste estudo apresentamos, no próximo capítulo, análises das influências da televisão na educação, de forma geral, seu valor e importância no imaginário e cotidiano infantil, resgatar questões que envolvem a Educação para a Comunicação e aspectos relacionados à produção, recepção e força dos meios de Comunicação, especialmente, por parte da televisão.

³⁴ *Burnout* em português, algo como “perder o fogo”, “perder a energia” ou “queimar (para fora) completamente” (numa tradução mais direta). O trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não lhe importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. Esta síndrome afeta, principalmente, profissionais da área de serviços em contato direto com seus usuários. Os profissionais da educação e saúde, policiais e agentes penitenciários, entre outros são apontados como clientela de risco. Schaufeli *et al* (1994 apud CODO, 1999) chegaram a afirmar que este é o principal problema dos profissionais de educação. A síndrome *burnout* é definida por Maslach e Jackson (1981 apud CODO, 1999) como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas. Cuidar exige tensão emocional e cada gesto no trabalho. O trabalho se envolve afetivamente com os seus clientes, se desgasta e, num extremo, desiste, não agüenta mais, entra em *burnout*. (CODO, 1999, p. 238).

3 EDUCAÇÃO PARA VISÃO CRÍTICA DA TELEVISÃO

3.1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA

De acordo com Postman (2002a) a concepção de criança, tal como a conhecemos hoje, inexistia até o final da Idade Média pela ausência de educação escolarizada, alfabetização e conceito de pudor uma vez que as crianças não eram privadas de aspectos exclusivos do mundo adulto. Elas viviam embebidas com as intimidades sexuais, necessidades biológicas e outras situações que não consideravam conceitos de higiene, saúde e limpeza condizentes aos atuais padrões e concepção de infância.³⁵

Estudos de Áries (1981), considerando a mentalidade e as atitudes para com a infância, do séc. XVI ao séc. XVIII, revelam que as primeiras manifestações em relação à criança resumiram-se à sua “paparicação” como se ela fosse um objeto ou animal de estimação. Brincar com os órgãos genitais das crianças era considerado prática natural, segundo a concepção de infância da época. A falta de afeto familiar fazia com que a morte por asfixia das crianças que dormiam junto de seus pais fosse tolerada, aceita e esquecida com a substituição de uma criança por outra.

Tal mentalidade não considerava a criança como ser humano, pois, existindo muitas, a perda de algumas era indiferente e até necessária ao equilíbrio demográfico. Assim, a passagem da criança pela família foi insignificante para a sua identidade enquanto ser humano, uma vez que não se considerava o carinho e a preocupação com a transmissão de conhecimentos, valores e conseqüente processo de socialização e humanização.

A segunda manifestação em relação à criança surgiu, ainda segundo Áries (1981), por parte de eclesiásticos do século XVI e moralistas do século XVII que passaram a

³⁵ Segundo Leite (2003) o reconhecimento da infância e da criança nos paradigmas atuais ocorreu a partir de documentos internacionais como a Declaração dos Direitos da criança de 1959 e Convenção dos Direitos da criança de 1989, ambos pela ONU. O reconhecimento é visualizado no Brasil com a aprovação da Constituição de 1988, especialmente no que se refere seu artigo 277 em relação aos deveres da família, sociedade e Estado para com a criança e o adolescente e, sobretudo, pela aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, pela Lei 8069/90 em 13/07/90 que passa a compreender como criança a pessoa até 12 anos e adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos de idade enquanto sujeitos com prioridade social absoluta. A nova compreensão acerca da situação social infanto-juvenil consagra, entretanto, proteção integral a estes, somente nas letras das leis, pelas políticas sociais que não dão conta do número de crianças moradoras de rua ou exploradas por trabalho e prostituição infantil.

recusar tal concepção ao considerar a criança como frágil criação de Deus, que necessitava de disciplina e conseqüentemente de escola. A família, inserida em tal contexto, acompanhou esta tendência de socialização e a escola passou a transmitir valores e saberes, sem distinção entre a criança e o adulto.

Segundo Postman (2002a) não havia o reconhecimento da escolarização associada às fases do desenvolvimento infantil; a leitura era restrita e dominada por poucos adultos, pois, a hegemonia exercida pela religião católica estimulava a alfabetização corporativa e intimidava a alfabetização social³⁶.

As crianças deixavam de ser crianças por volta dos sete anos, quando dominavam a oralidade praticada pelos adultos e passavam a agir como “adulto em miniatura” do vestuário ao comportamento. Sobre o vestuário, Áries (1981, p.70) explica que a criança diferenciou-se, a partir do séc. XVII: “[...] ela agora tinha um traje reservado à sua idade, que a distinguiu dos adultos. Esse fato essencial aparece logo ao primeiro olhar lançado às numerosas representações de crianças no início do século XVII”.

Ainda conforme Postman, a reorganização social da vida moderna, decorrente da invenção da Prensa de Gutenberg, foi fator determinante para o surgimento da infância. Em outras palavras, houve a separação da criança do mundo adulto com as mudanças na tecnologia da comunicação que alteram a estrutura de interesses, o caráter dos símbolos e a natureza da comunidade que, naquela época, determinou a participação das crianças no mundo adulto pelo domínio da leitura.

Daí a necessidade de reorganização da escola e surgimento da infância associada à aprendizagem dos códigos da leitura, que conviveu por um longo período com práticas educacionais que não consideraram o desenvolvimento cognitivo, biológico e afetivo de crianças no processo ensino-aprendizagem.³⁷

Os princípios educacionais determinados por Montaigne, Locke e Rousseau também foram decisivos para a caracterização da infância no início da Idade Moderna. Disseminados no período de expansão do humanismo liberal clássico, estes representaram o

³⁶ Alfabetização social ou socializada: a maioria das pessoas pode e têm o direito de ler. Alfabetização corporativa: a leitura é ensinada e praticada estritamente entre os clérigos e escribas. (POSTMAN, 2002a).

³⁷ De acordo com Ghiraldelli (2002) os conceitos científicos de infância são definidos na primeira metade do século XX, seus gostos, interesses, forma de pensar, emoções, etc são apresentados pela Psicologia, Sociologia, pela Medicina pela Puericultura. Kaersher e Craidy (2001) considerando as teorias sociointeracionistas de aprendizagem, citam as contribuições de Jean Piaget, Levy Vygotsky e Henry Wallon que apontam o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico que não considera a criança como um ser passivo, mero receptor de informações. O contato com as coisas do ambiente, a interação com outras crianças e adultos e destes com aquela levam ao desenvolvimento da afetividade, da sensibilidade, auto-estima, raciocínio, pensamento e linguagem com a articulação entre os níveis de desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo ocorrendo de forma simultânea e integrada.

reconhecimento da infância e, posteriormente, a organização da escola para disciplinar e instruir, sem as intromissões dos pais e da sociedade desinformados das necessidades das crianças e da infância, segundo o pensamento da época.

A reorganização social e familiar provocada pela Revolução Industrial resultou, entre outras conseqüências, na redefinição do papel da escola, no final do séc. XIX e início do séc. XX, chamada a atender as necessidades da sociedade tecnológica e do trabalho. Os debates acerca do papel da educação voltam-se, assim, para a conciliação dos ideais educacionais liberais humanistas e exigências do mundo tecnológico.

Para Ghiraldelli (2002, p.20): “a escola torna-se, de direito, o lugar da infância, mas, não o seu lugar de fato”, ou seja, o Estado interfere em prol dos direitos das crianças por meio de leis e reformas educacionais que não operacionalizam sua defesa, uma vez que a escola segue ideais da classe burguesa, que desconsideram as necessidades dos filhos da classe trabalhadora, o que resulta em problemas de evasão, repetência, desistência e exclusão escolar.

Surgem então, discussões que combatem o “ensino livresco”, descontextualizado do mundo do trabalho, com a proposição de projetos e reformas educacionais para a aceleração da criança e do jovem na escola, o que nos leva a relacionar os problemas citados à forma como a escola acolhia as crianças e não à suposta ausência de capital cultural destes, hipótese defendida por muitos.

O advento da sociedade neoliberal, estruturada nos moldes de produção capitalista, que privilegia o consumo e o lucro trazem consigo a concepção de criança como cliente que precisa da escola para transformar-se em capital humano. A educação é concebida como um produto de mercado, ou seja, quem pode pagar mais consegue as melhores escolas, uma vez que a educação pública sofre com o sucateamento de suas instalações e qualidade de ensino.

Neste contexto, tendo como referência os estudos de Antonie Prost e Jean Baudrillard, Ghiraldelli explica que a criança é considerada uma consumidora para satisfazer meramente o seu corpo, os ideais de felicidade voltam-se para o consumo de coisas para e pelo próprio corpo, o ser e estar no mundo têm o significado reduzido a ter, diante do consumo de coisas para ter:

[...] Que coisas são estas? Primeiro, coisas que a mídia define como tendo sido feitas para o corpo da criança. Segundo, coisas que ela define como sendo próprias do corpo de criança. Respectivamente: por um lado bolachas, danoninhos, sucos, roupas, aparatos para jogos, etc., por outros, gestos, comportamentos, posturas corporais, expressões, etc. Ser criança é algo definido pela mídia, na medida em que se possui o corpo-que-consome-corpo, na medida em que se é um corpo-que-consome-corpo.” (GHIRALDELLI, 2002, p. 38).

Análises da programação da televisão exaltam os valores acima descritos como ideal de felicidade em diversos programas, além da publicidade.

O gênero televisivo *reality show*³⁸ é um exemplo desta constatação, nele um grupo de pessoas, “selecionado” entre muitos inscritos num país, convive durante um período em uma casa, patrocinada pela publicidade, competindo por uma quantia em dinheiro, com a condição da eliminação dos componentes do grupo, um a um, através de provas e gincanas que testam limites físicos e valores morais. O “vencedor” fica com o dinheiro, o consolo e a alegria dos “perdedores” é a fama e o prestígio conquistado pelo tempo que permaneceram na casa sob o olhar do público às cenas que variam do relacionamento íntimo a humilhações como preço das conquistas citadas. Observando este gênero de programa, argumenta Khel (2004, p.172):

[...] A modalidade de concorrência predatória nas sociedades capitalistas dominadas pela indústria da comunicação e da imagem é mais opressiva do que a que explorava a força braçal, o esforço, a dedicação ou a competência dos trabalhadores. É mais opressiva e também mais eficiente, porque se apóia justamente nos anseios de liberdade individual e na produção de uma superabundância que promete a superação tanto das necessidades vitais quanto dos imperativos do trabalho. A indústria da imagem não libera os sujeitos da concorrência, mas estende seu alcance a todos os recantos da vida privada.

³⁸ Conforme Hambúrguer (2002) o gênero *reality show* conta com análises e repercussão mundial que exploram o caráter moral e especulativo do programa, com noções de público e privado, a participação do público pelo telefone e internet e manipulação desta participação por parte dos produtores. O formato idealizado pela produtora Endemol da Holanda em 1999 é comprado por outros países que determinam o limite do que pode ocorrer na casa. Na Holanda e em Portugal o programa exibiu cenas de sexo e agressões com faca. *Big Brother* Brasil e Casa dos Artistas, transmitidas pela Rede Globo de Televisão e Sistema Brasileiro de televisão respectivamente, correspondem à versão brasileira do formato holandês do programa.

A telenovela *Celebridade*³⁹, dentre outras, enfocou através das personagens vividas pelas atrizes Débora Secco, Juliana Paes e Cláudia Abreu o fascínio pelo estrelismo, poder, fama e dinheiro às custas de relações amorosas por interesse, o que resultou em personagens ricas, porém, com mentes doentias, dentro de uma postura narcisista explicada por Belloni (2001, p.61) da seguinte maneira: “[...] a personalidade narcisista está relacionada a certos traços da sociedade contemporânea: medo de envelhecer, fascínio pela celebridade, medo de competição e conseqüente declínio do espírito de jogo e deterioração das relações homem e mulher”.

A educação, sob esta ótica, representa o meio de cristalização de tais princípios, utilizando-se de práticas que priorizam o treinamento, o domínio de técnicas e o culto ao sucesso pela competição entre as pessoas, segundo Ghiraldelli (2002, p.39):

[...] A escola dos tempos neoliberais é, então, a junção dessas duas necessidades. Ei-la: a academia de ginástica. A *boa escola* é a academia, não a real, mas aquela da novela “Malhação”, da Rede Globo. Nesta novela a vida dos jovens ocorre em torno do que acontece na academia, a “escola do futuro”. Nesta escola, os tempos neoliberais prometem fazer voltar e acontecer tudo que a filosofia social crítica dizia não existir ou não existir mais: o sujeito, a criança, a liberdade. Não à toa o neoliberalismo empolga muitos.” grifo do autor.⁴⁰

Tal pensamento demonstra que instância econômica predomina sobre a social e que o sistema midiático é aparato ideológico da globalização e da sociedade neoliberal à medida que, de acordo com Ramonet (2003, p. 246): “[...] a imprensa diz, a televisão repete, o rádio repete, não apenas nos noticiários, mas também nas ficções, na interpretação de um modelo de vida que deve se apresentar”.

Por possibilitar a leitura da heterogeneidade discursiva, do diferente, de forma prazerosa e sedutora, a mídia televisiva se constitui em rica fonte de aprendizagem e ao mesmo tempo em desafio para a formação de novos leitores no Ensino Fundamental. Segundo Freire (2000, p.125):

³⁹ Telenovela *Celebridade*, exibida pela Rede Globo de Televisão, no horário das 20:00, de fevereiro a agosto de 2004.

⁴⁰ Valladares (2005, p. 103-105) explica que o programa *Malhação*, veiculado pela Rede Globo de televisão no horário das 17:00 horas, passou por modificações pelo desgaste e saturação do público ao formato do programa com cenário restrito a uma academia de ginástica. O ponto forte da trama continua sendo a amizade e o romance entre adolescentes, em meio a temas polêmicos como: aborto, gravidez na adolescência, etc tratados no ambiente familiar e escolar. O folhetim representa um terreno de testes para atores iniciantes, daí a rotatividade dos mesmos: “mudar para continuar sempre em forma – essa é a lei da vida em malhação”, programa com maior carga de campanha de merchandising social da televisão brasileira. Vale apontar, ainda, que o referido programa é um dos preferidos entre os alunos participantes de nossa pesquisa.

[...] saber que se sabe compondo um universo maior de saberes. Saber que não estranha legítimas perguntas a serem feitas em torno dele: em favor de que ou de quem; contra que ou contra quem é usado. Saber que não se reconhece indiferente à ética e à política, mas não à ética do mercado ou à política desta ética.

Assim, é preciso que se abra caminho às reflexões acerca da relação televisão, educação e infância para que a primeira seja trabalhada na escola como fonte de investigação e questionamento num contexto em que alunos e professores busquem através de questionamento dialético a compreensão dos diferentes objetivos da mídia.

3.2 A TELEVISÃO E O DESAPARECIMENTO DA INFÂNCIA

Segundo Kaercher e Craidy (2001, p.139) a audiência à televisão, por crianças menores, colabora para o desenvolvimento da linguagem e acesso a repertório lingüístico diversificado, embora: “[...] não adianta nada deixar as crianças sozinhas na frente de uma tevê, assistindo a algum programa ou uma fita de vídeo, se o adulto não as acompanha nas incursões sobre o que estão vendo”.

Pelas palavras das autoras entendemos que crianças estabelecem relações entre os diferentes conteúdos e temas que lhes são apresentados na tela da televisão, algumas aprendem com a ficção das novelas, dos desenhos, dos filmes e outros programas, outras pouco entendem e nem sempre se divertem.

Conforme alertam Ferrés (1996), Lazar (1999) e outros autores, a mídia, especialmente televisiva, antecipa o processo de socialização, apresenta na tela múltiplas possibilidades de convívio e relacionamento, que pelo crivo exclusivo de crianças constituem-se na realidade. Assim, a exposição exagerada à programação faz com que as representações substituam a experiência e o contato com a realidade.

A atenção, o acompanhamento e diálogo dos pais para com os filhos são fatores imprescindíveis tanto para a aquisição da linguagem quanto para a formação moral e processo de socialização das mesmas.

Atenta à audiência infantil, a televisão veicula valores e aspectos do mundo adulto como consumo, sexualidade e outros diluídos em cenários coloridos, alegres, enredos

envolventes com linguagem cativante. Para Bucci (2001) a maioria da programação da tevê adquiriu contornos infantilizados que agradam tanto crianças como adultos.

Consciente da influência das crianças sobre a opinião dos pais na compra do creme dental ao automóvel, a publicidade da tevê tem investido nesta perspectiva. A cobertura das guerras pelos telejornais, na eterna luta do bem contra o mal, o erotismo, a sensualidade e a violência também são, na opinião deste autor, amplamente infantilizados e banalizados pelos programas da televisão. A infantilização de ideais e valores adultos, nos diferentes programas, é fator definidor dos traços característicos da infância.⁴¹

[...] crianças contemporâneas gostam de programas adultos porque os programas adultos são todos infantilizados, mas, não estamos falando de uma infantilização idealizada com estilingues bucólicos e suspensórios traçados a lápis de cor. Falamos de uma infantilização tardia, caduca, que põe os vícios da fase adulta na ausência de limites típica do mundo infantil [...] Nana telespectador que o Bin Laden vem pegar, a televisão é a negação da utopia de Drumond: é a canção que faz acordar as crianças, eletrizar as crianças e adormecer, entorpecer os homens. (BUCCI, 2001, p. 24)

Diante deste contexto, Postman (2002a) alerta para o desaparecimento da linha divisória entre a infância e a idade adulta em consequência da exposição irrestrita das crianças à programação da televisão, uma vez que tudo é para todos.

[...] A televisão destrói a linha divisória entre a infância e a idade adulta de três maneiras, todas relacionadas com sua acessibilidade indiferenciada: primeiro porque não requer treinamento para apreender a sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento; e terceiro porque não segrega seu público. (POSTMAN, 2002a, p.94).

Segundo Postman a influência da difusão da informação e do conhecimento sobre a infância iniciou-se com a invenção do telégrafo, da prensa rotativa e outras

⁴¹Werle (2004, p. 02) mostra que meninas estão se rendendo à vaidade e se produzindo precocemente motivadas pelas estrelas das passarelas, música e personagens da televisão: "...apesar de ter inspiração própria para compor o visual, Camila, 11 anos, revela que já comprou uma calça igual a usada por Britney Spears em um dos cliques. Todavia, é de Gisele Bündchen que a menina mais gosta."

Bergamo (2004, p. 60) "A menarca precoce é uma característica da vida moderna. Durante o último século, a idade média em que ocorre a primeira menstruação caiu de 16 para 12 anos. Um dos fatores mais importantes para essa redução é o aumento da exposição das meninas a cenas de erotismo desde muito pequenas. O bombardeio de mensagens desse tipo ativa uma região do cérebro responsável pelas emoções e pelos impulsos sexuais, a produção de hormônios sexuais aumenta e, com isso, é acelerada a vinda da primeira menstruação."

tecnologias da comunicação eletrônica que reestruturaram a organização social e a transmissão do conhecimento.

Hoje não há mais segredos, assim como na Idade Média, não há mais infância uma vez que tabus e valores do mundo adulto⁴² são tratados sem aprofundamento dos aspectos que os contemplam e sem a restrição e categorização do público. A televisão elimina a exclusividade do conhecimento e atenua a linha divisória entre os adultos e as crianças, não que estas sejam proibidas de acesso às questões mencionadas:

[...]a abertura desses assuntos a todos, em quaisquer circunstâncias, apresenta riscos e em especial torna o futuro da infância problemático. Se não há mistérios obscuros e fugidios para os adultos ocultarem das crianças e só revelarem quando acharem necessário, seguro e adequado então sem dúvida a linha divisória entre adultos e crianças torna-se perigosamente tênue. (POSTMAN, 2002a, p. 101).

A exposição indiscriminada à tevê torna a criança um adulto precoce e o adulto infantilizado: “[...] sem um conceito claro do que significa ser adulto, não pode haver um conceito claro do que significa ser uma criança” (POSTMAN, 2002a, p.112), complementa ainda o autor:

[...] Mas é claro que se despejarmos sobre as crianças uma vasta quantidade de material adulto da pesada a infância não poderá sobreviver. Por definição a idade adulta significa mistérios desvendados e segredos descobertos. Se desde o começo as crianças conhecerem os mistérios e os segredos, como as distinguiremos de outro grupo?” (POSTMAN, 2002a, p. 102)

Dentre as evidências do desaparecimento da infância este autor aponta para a fusão do gosto e estilo de crianças e adultos em relação ao vestuário, à linguagem, ao comportamento; índices de violência, marginalidade, alcoolismo, drogas, crimes e prostituição envolvendo crianças; imagem e comportamento adultilizado de crianças e adolescentes na televisão e outras mídias; incentivo aos profissionais esportivos mirins; jogos

⁴² “[...] de comerciais de spray vaginal a debates sobre *stripers* masculinos, de programas preocupados com a apresentação de bundas e seios a documentários sobre a troca de casais, os segredos são desvendados um a um, de uma forma ou de outra.” (POSTMAN, 2002a, p. 106).

e entretenimento eletrônicos de adultos entre crianças e incidência de doenças psicossomáticas de adultos na infância.⁴³

Segundo Bucci (2002) a televisão não determina, de forma isolada, o que as pessoas pensam, sentem e fazem, ela consolida padrões que a sociedade está predisposta a aceitar. Sua influência é inegável, mas, não tirânica uma vez que ela depende do retorno e a aceitação do público.

Crianças copiam o que vêem na tevê porque o que lhes é apresentado aparece socialmente consagrado como caminho para o reconhecimento e o sucesso, na opinião do autor: “[...] a situação da cultura tal como ela é posta pela mídia não premia a originalidade, mas a cópia dos medíocres.” (BUCCI, 2002, p. 12).

De acordo com Arlindo Machado a televisão “é e será aquilo que fizermos dela”, ou seja, suas influências relacionam-se às atitudes e ao comportamento da sociedade em relação a ela.

[...] Nem ela, nem qualquer outro meio, estão predestinados a ser qualquer coisa fixa. Ao decidir o que vamos ver ou fazer na televisão, ao eleger as experiências que vão merecer a nossa atenção e o nosso esforço de interpretação, ao discutir, apoiar ou rejeitar determinadas políticas de comunicação, estamos na verdade, contribuindo para a construção de um conceito e uma prática de televisão. O que esse meio é ou deixa de ser não é, portanto, uma questão indiferente às nossas atitudes com relação a ele. (MACHADO, 2000, p. 12).

Para Machado a televisão não é a única responsável por transformações culturais que caminham com outros processos que colaboram para este fato.

Segundo Barbero (1999, p.22): “[...] a desordem cultural que a televisão introduz se insere na desorganização múltipla que atravessa o mundo familiar”, ou seja, a televisão não pode ser culpada pelo desaparecimento da infância, com exclusividade.

Estudos e ensaios sobre a televisão por óticas antagônicas que privilegiam um único prisma de análise acabam excluindo-se por considerarem os extremos da questão;

⁴³ Costa (2005, capa) explica que uma criança que não vivencia a infância deixa de viver comportamentos próprios de sua idade. Segundo ele: “[...] os programas de televisão têm apelado para a erotização do corpo, inclusive na programação infantil. percebe-se que a preocupação é valorizar gestos cujo foco é a sensualidade. Isso acaba interferindo no comportamento emocional e afetivo da criança, fazendo com que ela pule etapas importantes de seu desenvolvimento. Crianças não podem ser jogadas num mundo de adulto que é agressivo e competitivo.”

entendemos que a amplitude do fenômeno televisão necessita de análises amplas que não tenham, necessariamente, que excluir-se.⁴⁴

3.3 IMAGINÁRIO, PENSAMENTO E TELEVISÃO

Para Fischer (1993) a vivência eletrônica do mito, através das narrativas dos diferentes programas de televisão, garante a audiência. As narrativas míticas da cultura de todos os povos relacionam-se aos fatos que a humanidade volta a contar, de forma diferenciada.⁴⁵

O mito, segundo Fischer (1993), é entendido como narrativas transmitidas por diversos meios, desde a comunicação oral até a televisão. Não é a televisão em si que transforma as narrativas em histórias de caráter mitológico, mas a própria sociedade, sua condição de vida e sobrevivência. Tais narrativas são expressões simbólicas presentes em todas as culturas.

Ainda, segundo esta autora, tanto do ponto de vista Antropológico quanto Semiológico e Filosófico o mito é tratado como produção simbólica. Para a Antropologia sua função social é “fazer dos grupos humanos senhores de si mesmos, de sua história e daquilo que desconhecem” (FISCHER, 1993, p.32). Para a Semiologia o mito é tratado mais por uma linguagem reveladora que oculta, porém, uma ideologia. Para a Filosofia o mito garante a sobrevivência da cultura.

Assim como a sociedade primitiva, com seus ritos e mitos, a sociedade atual encontra nas narrativas da televisão questões relacionadas à sua origem, seus conflitos diante da vida e da morte, como se tais narrativas cumprissem o papel de aliviar os medos, incertezas e angústias, trazendo respostas e exemplos para a vida real:

⁴⁴ Eco (1976) indica posturas apocalípticas e integradas em relação à televisão que se opõem uma vez que os apocalípticos sobrevivem confeccionando teoria sobre a decadência provocada pelo fascínio à cultura disseminada pelos produtos da indústria cultural e os integrados defendem e apóiam tais produtos e cultura sem reflexão.

⁴⁵ Eco (1976) analisa a narrativa e a cultura de massa, com origem na era industrial, entre outros aspectos, pelo esquema iterativo em que os programas e filmes repetem um esquema de narração, com dramas semelhantes para que o telespectador possa se identificar com o esquema e conseqüentemente com o programa ou filme. Tal processo, o da reiteração ou repetição, é próprio da infância, pois, as crianças, de forma geral, solicitam várias vezes a repetição de uma mesma histórica.

[...] As mensagens televisivas dizem respeito à eterna incompletude do ser humano; permitem a vivência, por identificação ou projeção, das situações mais diversas, desde aquelas que falam dos primórdios da humanidade até as que remetem a sonhos e expectativas em relação ao futuro. Enfim, as narrativas televisivas falam a linguagem do mito e, por isso, tem uma função real na vida das pessoas.” (FISCHER, 1993, p. 83).

A autora propõe a efetivação de um projeto pedagógico para a formação de telespectadores que usufruam criativamente das narrativas da televisão, com capacidade de exercício crítico dos valores por esta disseminados, uma vez que narrativas míticas são utilizadas para dirigir a opinião pública, de acordo com o interesse de seus emissores.⁴⁶

O desenvolvimento de visão crítica quanto aos produtos resultantes da Indústria Cultural⁴⁷ também é defendido por Dupas (1997) uma vez que os meios de comunicação produzem necessidades de consumo, sendo a aquisição de produtos anunciados a satisfação de desejos e necessidades criadas.

Satisfaz-se assim também, “[...] o interesse do cliente dos meios de comunicação, que é vender o produto anunciado, seja ele uma determinada massa de tomate ou determinado candidato” (DUPAS, 1997, p.97).

Para Kehl (1995) a relação dos sujeitos com o real, através da mediação do discurso televisivo, é imaginária e também regida pela realização de desejos. A narrativa televisiva, especialmente publicitária, formula e satisfaz desejos. A televisão representa para o imaginário, sobretudo infantil, uma mãe que nunca se ausenta, se cala ou abandona, ela oferece opção variada para iludir o tédio e a solidão. Referindo-se há quinze minutos com a televisão explica a autora:

[...] Durante esse curto período – e muitos outros como esse – a criança esteve diante da massa de informações diversificadas e indiferenciadas, como se estivesse diante do código que rege o mundo em que ela está se preparando para viver. Como a substituta de uma função materna, a televisão lhe diz o que ela deve fazer para ser amada, aceita, admirada. Nomeia o desejo e indica os modos de satisfazê-lo” (KEHL, 1995, p.172).

⁴⁶ FREIRE (1987, p. 137) em críticas ao uso que se faz dos meios de comunicação, não ao meio em si explica que diversos mitos são criados para oprimir: “...eles são levados às classes oprimidas pela propaganda bem organizada, pelos slogans cujos veículos são sempre os chamados meios de comunicação de massa”.

⁴⁷ Indústria Cultural, meios de comunicação de massa e cultura de massa surgem como fenômenos da industrialização: “[...] a indústria cultural concretiza-se apenas numa segunda fase dessa sociedade, o que pode ser descrita como a do capitalismo de organização ou monopolista ou, ainda, como sendo a sociedade de consumo” conforme Coelho (1988, p. 29).

Sendo as imagens e narrativas da televisão formas de representação do mundo e das coisas do mundo, o problema se instala à medida que as imagens se transformam em realidade e os telespectadores dedicam maior parte do tempo à representação do que a realidade.

A aparência se sobrepõe à essência; à medida que se considera a ilusão sagrada e a verdade profana. De acordo com Debord (2002, p. 13): “[...] a seus olhos o sagrado aumenta à medida que a verdade decresce e a ilusão cresce, a tal ponto que, para ele, o cúmulo da ilusão fica sendo o cúmulo da sagrado.”

Tal idéia é conceituada por Khel (2004, p. 91) como “violência do imaginário”, uma vez que o prazer é incompatível com o pensamento por corresponder a pausa da atividade psíquica:

[...] o funcionamento do imaginário dispensa o pensamento. Isso não quer dizer que as pessoas parem de pensar para sempre por efeito desse gozo imaginário, mas que, **diante do fluxo de imagens**, paramos de pensar. E quanto mais o fluxo de imagens ocupa o espaço na nossa vida real e na nossa vida psíquica, menos é convocado o pensamento.” (grifo do autor).

Considerando a exposição ilimitada aos programas de televisão e a grande carga de informação despejada diariamente na população, o vídeo documento *Oficinas Culturais na TV*, episódio: *O imaginário no Século XX*, produzido pela Fundação Padre Anchieta, explica que o imaginário vem sendo preenchido no atual contexto pelas imagens da mídia.

Tal documentário deixa evidente a idéia de que a própria mídia televisiva alerta que a televisão controla relações sociais e familiares, ocupa o tempo que as famílias teriam para dialogar e estar juntos. Sobre a possibilidade de viver sem a televisão, algumas pessoas entrevistadas durante o programa declararam:

1-[...] minha tv quebrou, aí fiquei louca, no outro dia já foi pro (sic) conserto. É igual comida, comida não pode faltar![...].

2-[...] Eu gosto de copiá [...] o que eles fais (sic) entendeu? É pro que eu [...] (sic) gosto di copia o qui eis fais.(sic) eu gostaria de ser talvez algum atores de filme (sic)[...].

Revelando o valor da televisão no cotidiano, o programa apresenta, dentre outros, o profissional de jornalismo Luiz Gleiser, diretor de programação da Fundação Padre Anchieta explicando que não existe imparcialidade na produção de notícias e imagens midiáticas, segundo ele:

[...] Não existe imparcialidade, nós fazemos constructos, nós construímos visões da realidade, dentro de padrões estéticos **mais ou menos firmes, mais ou menos válidos**, num determinado momento da sociedade, mas são construções da realidade” (grifo nosso)

Ainda no mesmo programa, o jornalista Gilberto Dimenstein explica que: “[...] o jornalismo é mais ou menos uma média do que a gente acha que seja do interesse coletivo e o direcionamento dado pelos produtores de tevê ao noticiarem um fato”.

Rubem Edwald Filho, outro jornalista participante do programa, define o imaginário como uma realidade fictícia, indicando as trilhas musicais de televisão e cinema, os programas de auditório e outros de ficção como os que preenchem o imaginário hoje.

A mídia televisiva é apontada como o sustento da necessidade em se acreditar em mitos, imagens e produtos construídos pela publicidade que faz, como ninguém, com que estes se apresentem milagrosos, redentores de problemas, frustrações e fracassos.

Tais depoimentos revelam que é de imagens pré-fabricadas que a população vem preenchendo o imaginário e formando a visão a cerca da realidade. Estudos de Baccega (2002a) corroboram para o entendimento desta constatação. Para a autora, é o resultado da edição que preenche o imaginário sobre o desconhecido, sobre os valores de outras culturas:

[...] Editar é construir uma realidade outra, a partir de supressões ou acréscimos em um acontecimento. Ou, muitas vezes, apenas pelo destaque de uma parte em detrimento de outra. Editar é, portanto, reconfigurar alguma coisa, dando-lhe novo significado, atendendo a determinado interesse, buscando um determinado objetivo, fazendo valer um determinado ponto de vista.” (BACCEGA, 2002a, p. 10)

Esta análise revela que a televisão não reflete os fatos tal como eles se apresentam na realidade; captados dentro de uma ótica e plano, eles são trabalhados, normalmente, dentro de uma outra visão com o reconhecimento e valor semântico determinado de acordo com a vivência, a constituição histórica e social de cada telespectador. Segundo Novaes (apud NASCIMENTO, 2004), a exposição em excesso a estas imagens

impede a construção de uma pessoa criativa e saudavelmente sonhadora⁴⁸: “[...] a TV não destrói a imaginação, mas poupa a imaginação. Ela já dá tudo mastigado. Não proporciona a mesma imaginação de quando se escuta uma rádio-novela ou um jogo de futebol, ou se está lendo, por exemplo.”

Uma contradição observada, entretanto, é que enquanto as influências das imagens e mensagens passam despercebidas e ignoradas pela escola e pela população, por desconhecimento ou acomodação, a mídia aperfeiçoa e multiplica suas técnicas de persuasão.

Assim, passamos à reflexão sobre a inserção e questionamento destas questões na escola, assim como a disponibilidade de outras formas de alimento do imaginário, além da televisão.

3.4 TELEVISÃO E ESCOLA: DISCURSOS EM CONFLITO

A análise dos processos de Comunicação e Educação estabelecidos pela escola e pela televisão sob a ótica da competição dificulta a promoção da leitura da realidade para o resignificado do modo de pensar e agir sobre o mundo e coisas do mundo, especialmente sobre a televisão.

Segundo Freire (1994, p.11) “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela..”, ou seja, anterior à leitura escolarizada, ocorre a percepção e leitura dos elementos que compõem a realidade, por práticas diversas da leitura impressa.

Enquanto considerar, ler e entender imagens do cotidiano superficialmente a escola estará em atraso quanto ao estudo da imagem, conforme explica Ferrés (1996, p.9): “[...] o estudo da imagem continua ausente da maioria das instituições de ensino, deixando manifesta a defasagem da escola”.

Novas formas de aprendizagem e conhecimento são apropriadas pela sociedade sem a transformação no modo de ensinar e aprender da escola. Vivencia-se, então, o convívio difícil entre diferentes modos de ler. De acordo com Magda Soares (2002):

⁴⁸ Nascimento (2004) discorre sobre “O menino sem imaginação”, obra de Carlos Eduardo Novaes adaptada para o teatro por Maurício Arruda Mendonça, apresentada no teatro Marista-Londrina, em julho de 2004, que retrata a história de um menino que perde a capacidade criativa e de imaginação de coisas do dia-a-dia por ocupar todo seu tempo livre assistindo à televisão.

[...] A televisão e o computador são novas linguagens, então devem ser tratados como tais, é papel da escola desenvolver práticas que dêem conta de suas leituras, a televisão por exemplo, o aluno deve aprender a ser um leitor crítico. Da mesma forma que a gente desenvolve habilidades para leitura do texto no papel, é preciso desenvolver habilidades para leitura do texto e imagens na tela.

De acordo com Moran (2000) Educação com visão da totalidade é fundamental para o rompimento de paradigmas de ensino. A totalidade pressupõe corpo, mente, espírito, psiquismo: aspectos sensorial e racional, concreto e abstrato, social e individual. A construção do conhecimento, nesta visão, não é um processo fragmentado, conhecer é captar todas as dimensões da realidade.

Ainda, de acordo com Moran, que se dedica ao entendimento dos audiovisuais, a eficácia e força dos meios de comunicação, sobretudo da televisão, ocorre pela superposição e combinação de linguagens por analogia, oposição e contraste entre imagem, fala, música e escrita. Estes elementos compõem uma narrativa fluida e lógica pouco delimitada, através de imagens estáticas e dinâmicas, reais e gravadas que mesclam presente com passado para criarem, normalmente, um novo significado com componentes que atingem os sentidos e as sensações:

[...] A força da linguagem audiovisual está no fato de ela conseguir dizer muito mais do que captamos, de ela chegar simultaneamente por muitos mais caminhos do que conscientemente percebemos e encontrar dentro de nós uma repercussão em imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos ou que se relacionam conosco de alguma forma. (MORAN, 2000, p. 34).

Tanto a televisão quanto o vídeo trabalham com múltiplos recortes da realidade, utilizando-se de diversificados planos, ritmos visuais e efeitos sonoros que evocam lembranças, criam expectativas e provocam reações também múltiplas. Ambos combinam comunicação sensorial-sinestésica, a intuição com a razão, a lógica com a emoção. A retórica e narrativa destes atingem diretamente os sentidos, daí a credibilidade por parte do público.

A televisão não aprofunda temas, explora ângulos emocionais com informações variadas e dinâmicas que não exigem esforço para o seu entendimento. “[...] O jovem lê o que pode visualizar, precisa ver para compreender. Toda a sua fala é mais sensorial-visual do que racional e abstrata. Lê, vendo” (MORAN, 2000, p. 39).

Análises de Baccega (2002b) sobre a relação televisão, educação, escola e livro apontam para a televisão como a primeira alfabetização pela avalanche de informação e diversificada visão de mundo, proporcionada pela cultura tecnológica, que não pode ser vista como inimiga pelo fato de sua comunicação se processar com linguagem diversa da escola. Aos alunos carece o estudo da linguagem dos programas que vêm em casa tanto quanto aos professores o entendimento das formas de se aprender com a televisão:

[...] A escola precisa aprender a trabalhar as novas sensibilidades dos alunos, criados num ecossistema comunicativo que não se restringe à utilização de imagens ilustrativas ou da televisão e do vídeo como complementos. Caso contrário, vão ficando cada vez mais distantes as experiências culturais de que falam os professores daquela que trazem os alunos, na qual eles se banham e da qual aprendem. E os discursos caem no vazio.” (BACCEGA, 2002b, p. 11).

Trata-se de uma nova maneira de ler, que não exclui o papel e importância da leitura de textos impressos. Embora, tal leitura tenha, historicamente, ocupado lugar aquém de sua importância devido às práticas escolarizadas e aos hábitos de leitura voltados para a decodificação. De acordo com Barbero (1999, p. 30):

[...] ao reivindicar a existência da cultura oral e audiovisual, não estamos ignorando de forma nenhuma a vigência da cultura letrada, mas sim desmontando sua pretensão de ser a única cultura digna desse nome e o eixo cultural de nossa sociedade. O livro continua e continuará sendo o fundamento para a **primeira alfabetização**, essa que, em vez de se fechar sobre a cultura letrada, deve hoje sedimentar as bases para a **segunda alfabetização**, que nos abre para múltiplas escrituras do mundo audiovisual e informática [...] (grifo do autor).

Complementamos, ainda, que formação de professores para a segunda alfabetização, através da leitura e reflexão crítica precede à formação dos alunos. Segundo Freire (2000, p. 109):

[...] alfabetização em televisão não é lutar contra a televisão, uma luta sem sentido, mas estimular o desenvolvimento da curiosidade e do pensar críticos. Como desocultar verdades escondidas, como desmistificar 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.

O analfabetismo quanto à leitura de imagens, apontado por Walter Benjamin nos anos cinquenta para as próximas décadas, lembrado por Pretto (1996) e Rezende (2005) resulta na postura competitiva e conflituosa por parte da escola em relação ao discurso da televisão.

Silva (2003), em vídeo, explica que: “[...] o professor não pode inverter a relação de autoridade com o livro didático, ou seja, ele não pode deixar o livro didático adotá-lo”; a integração das mídias na escola, sem a competição destas entre si ou com o livro, é possível e necessária. Este complementa: “[...] não existe incompatibilidade ao se entender que juntos eles compõem um rico jogo de informações que interagem entre si [...]”.

Enquanto educadores e pesquisadores, consideramos tal questão no mesmo patamar de importância de outras práticas educacionais. Apresentamos, assim, no próximo capítulo, referências que tratam da possibilidade de leitura da mídia televisiva na escola e processos de formação de professores.

Dentre os estudos em evidência sobre esta questão, investigamos sobre a Educomunicação, termo designado ao campo de atuação e intervenção social defendido por autores, organismos nacionais e internacionais, que defendem a necessidade da inter-relação entre as áreas de Educação e Comunicação, através da participação ativa dos sujeitos sociais na produção midiática em diferentes ambientes.

4 EDUCOMUNICAÇÃO: CONCEITOS E PROCEDIMENTOS

Os resultados da pesquisa realizada entre 1997 e 1998, através do Diretório Latino Americano de pesquisadores e especialistas em Comunicação e Educação, demonstram a natureza da inter-relação das duas áreas anteriormente mencionadas, o perfil dos profissionais que nela atuam e os espaços transdisciplinares que aproximam na teoria e na prática os dois campos.

Neste estudo Ismar Soares (2002) indica que o campo da Educomunicação conquista autonomia tanto como disciplina curricular quanto novo paradigma discursivo de conceitos transdisciplinares, que se estrutura pelo diálogo entre diversas áreas, resultando nos seguintes campos de atuação profissional e intervenção social:

- Área de Educação para a Comunicação: em que predominam reflexões a respeito da relação entre os pólos do processo de Comunicação, pelos programas de formação de receptores críticos e autônomos. Denominada também de “Educação para Comunicação”, no Brasil, “*Media Education*” na Inglaterra, e “*Media Literacy*” nos Estados Unidos. Esta área constitui-se de projetos com três vertentes distintas:
- vertente moralista: atua através de posturas defensivas contra os impactos negativos dos meios de comunicação;
- vertente culturalista: busca formas para a realização da leitura dos meios na escola e;
- vertente dialética: parte da relação entre os receptores e os meios, levando em conta a realidade social, política e cultural dos produtores e receptores de mídias; pressupõe a produção midiática.

As ações na área cresceram nos anos noventa com a popularização do vídeo, advento da Internet e reforma educacional americana com os estudos e pesquisas sobre o índice de violência entre crianças e jovens, associado à influência da mídia. Algumas versões sobre a mídia também tiveram sustentação teórica em estudos de Piaget, Skinner e, ainda, olhares suspeitos da igreja para com produção audiovisual.

Atualmente, o movimento em prol da prática de educação para comunicação tem o respaldo de diversas instituições e organismos internacionais como a UNESCO que promove eventos, pesquisas e publicações sobre o tema no mundo mostrando, dentre outros

aspectos, a importância do manuseio e participação de crianças e jovens na produção de mídias.

Segundo Silva (1998) os primeiros programas na área de Educação para a Comunicação surgiram nos EUA, Canadá, Austrália e Europa no final dos anos sessenta para alfabetizar crianças e jovens sobre a linguagem audiovisual com intuito de defesa quanto às consequências negativas dos meios.

As experiências sistematizadas na América Latina ocorreram nos anos oitenta, tendo relevância trabalhos desenvolvidas no Chile, Peru e Uruguai sob paradigma interacionista⁴⁹ que prioriza a interconexão de diversos elementos para o significado de um fenômeno.

•Área de Mediação Tecnológica em Espaço Educativo: abarca reflexões e procedimentos voltados para a presença das múltiplas tecnologias na educação com expressiva expansão dos sistemas de educação a distância, que delas se utilizam. Ismar Soares (2002) explica que esta área apresenta-se em evidência no campo da Educomunicação.

Ela contempla o estudo das mudanças decorrentes das inovações tecnológicas no cotidiano e desigualdades de acesso às TIC em países do terceiro mundo, fato que gera projetos e políticas educacionais para a mediação destas nas escolas públicas.

•Área da Expressão Comunicativa através das Artes: entende que a comunicação se processa com mais sucesso através de artes como: dramaturgia, pintura, música, dança, etc; com reconhecimento por parte da escola do valor destas expressões artísticas para educação. Assim, ações comunicativas são associadas às ações educativas.

•Área de Gestão Comunicativa: caracterizada pelo planejamento, execução e avaliação de políticas educacionais para criação e desenvolvimento de ecossistemas educativos através de planos, programas e projetos de intervenção social no espaço da inter-relação Comunicação, Educação e Cultura. Ocorrem tanto na escola quanto em outras instituições através da utilização de emissoras de rádio, televisão, editoras, centros culturais, educação à distância, etc.

⁴⁹ Conforme Silva (1998, p.266-282) o conceito de “mediações múltiplas”, de grande importância para a interpretação dos processos de recepção da mídia, formulado pelo estudioso mexicano Guillermo Orozco Gómez que faz parte deste paradigma.

De acordo com Ismar Soares (2004), considerando a necessidade e os esforços para o relacionamento equilibrado entre seres humanos e natureza, a Educomunicação parte para a criação de espaços educativos que promovem a saúde e o fluxo das relações entre grupos sociais e pessoas, com oportunidade de ao acesso às TIC. Complementa ainda:

[...] o ecossistema comunicativo estará sempre, e necessariamente, em construção. Seu aperfeiçoamento depende da forma como o tema é introduzido. É importante, por exemplo, no início, evitar rejeições e conflitos com os educadores e agentes sociais que defendem concepções mais tradicionais de relações humanas nos espaços educativos. Para tanto, é interessante começar a partir dos pontos de consenso, como por exemplo necessidade de melhorar as habilidades de professores e alunos no manejo das tecnologias da informação. No caso, é recomendável implementar as práticas da Educomunicação a partir da introdução da linguagem audiovisual na educação. (SOARES, 2004).

Em resumo: Área de Gestão de Processos Comunicativos é aquela que, reconhecendo a importância dos campos anteriormente citados, planeja como utilizá-los em determinado contexto que esteja com problema como, por exemplo, escolas com ambiente permeado de violência e indisciplina. Neste campo deve ocorrer gestão democrática dos recursos, através de relação dialógica e participativa.

•Área de Reflexão Epistemológica: constituída pelos estudos sobre a natureza do fenômeno em si através das diversas pesquisas científicas e investigações que pontuam para a identidade, unidade e evolução do novo campo.

Ainda, segundo pesquisa de Soares (2004), tais campos não se caracterizam como excludentes. A autoria do termo Educomunicação é atribuída ao uruguaio Mario Kaplún, que o utiliza como sinônimo de “*educacion a los médios*”.

Contribuições de Celestine Freinet e Paulo Freire, autores com perspectivas críticas e criativas na inter-relação Comunicação e Educação, assim como de Jesús Martin Barbero também exercem significativa influência nas investigações da área e colaboram para a constituição do novo campo.

Com a intenção de abranger todas as ações advindas da relação entre Comunicação e Educação, Soares (2004) resignifica o termo, pois entende que o conjunto das ações realizadas no âmbito de cada uma destas áreas forma, na atualidade, o corpo do campo denominado Educomunicação, definido como: “[...] toda **ação comunicativa no espaço**

educativo, realizada com o objetivo de produzir e desenvolver **ecossistemas comunicativos**” (grifo do autor).

Em Evento promovido pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Mestrado em Comunicação pela Universidade Anhembi Morumbi, em novembro de 2001, Soares indica que a Educomunicação é um campo de convergência não só da Educação e da Comunicação, mas, de todas as áreas da Ciência Humana, ou seja, ações educacionais podem desenvolvem-se em qualquer ambiente.

O “reconceito” do termo no Brasil surgiu no contexto de lutas sociais em busca de melhores qualidade e ambiente de vida. Diversos organismos, instituições e membros se empenham para atingir este objetivo. Comunicadores ao lado de educadores e de outros profissionais têm papel importante neste processo. Estes grupos podem, através dos meios de comunicação, buscar a conquista da cidadania, autonomia e participação de grupos minoritários na mídia.

Os objetivos principais do novo campo resumem-se em: promover o acesso democrático dos cidadãos à produção e difusão de informação, identificar como o mundo é editado nos meios de comunicação, facilitar o processo ensino-aprendizagem através do uso criativo dos meios e promover a expressão comunicativa dos membros da comunidade educativa.

O que se percebe é que os conceitos e as definições voltados à Educomunicação estão em formação, transformam-se e solidificam-se a medida que os trabalhos com esta perspectiva apresentam resultados para a construção de um ambiente melhor entre grupos, aprimoramento da comunicação, capacidade de leitura crítica e discernimento em relação aos produtos da indústria cultural e novas tecnologias.

O perfil⁵⁰ do Educomunicador também foi analisado por Ismar Soares (2002), que o caracteriza como o profissional que atua no campo da Educomunicação com as seguintes capacidades:

⁵⁰profissionais com idade entre 40 e 50 anos, 5% do sexo feminino, com formação superior, predominando os pós-graduados nas áreas de pesquisa em educação para comunicação, mediação tecnológica na educação, gestão da comunicação no espaço educativo, produção cultural e uso dos meios na educação para cidadania, 50% dos 178 especialistas participantes da pesquisa dedicam-se à área dos estudos epistemológicos da inter-relação Comunicação/Educação. A maioria atua em educação para os meios e uso das TIC no ensino; 47,16% dedica-se a projetos de educação para a comunicação; 30% dedica-se ao uso das tecnologias na educação; 19% à gestão da comunicação no espaço educativo; 4% dedica-se à área da comunicação cultural com ênfase na utilização das linguagens artísticas; 3% ao uso da comunicação em ações voltadas para cidadania. A maioria dos educadores latino-americanos atuam como coordenadores e agentes culturais, facilitadores da ação e formação de professores e alunos e preocupados com a democratização do acesso às novas tecnologias, questões éticas e cidadã.

[...]elaborar diagnósticos no campo da inter-relação Educação/Comunicação; coordenar ações e gestões de processos, traduzidos em políticas públicas; assessorar os educadores no adequado uso dos recursos da comunicação ou promover, ele próprio, quando lhe cabe a tarefa, o emprego cada vez mais intenso das tecnologias, como instrumentos de expressão dos cidadãos envolvidos no processo educativo; implementar programas de ‘educação pelo e para os meios’ e refletir sobre o novo campo, sistematizando informações que permitam um maior esclarecimento sobre as demandas da sociedade em tudo o que diga respeito à inter-relação Comunicação/Educação. (SOARES, 2004).

A participação de Soares no III Fórum Estadual de Educomunicação (2006) no Estado do Paraná, na cidade de Bandeirantes, com a fala: “Educomunicação e Cidadania: A construção de um campo a partir da Leitura Crítica dos Meios”, deixa claro que o preconceito mútuo entre educadores e comunicadores em relação aos processos de educação com e pela mídia é prejudicial à formação dos educandos. A falta de diálogo e estímulo para o trabalho com as mídias e a tecnologia distancia a vida da escola da vida dos alunos e dos assuntos que eles comentam no dia-a-dia.

Ainda, Soares (2006) aponta para a dificuldade de manter a legitimidade e a essência da proposta educ comunicativa em projetos e ações que se intitulam como tal; o trabalho com esta perspectiva representa renúncia aos paradigmas educacionais iluministas e a prioridade para os espaços de comunicação entre os sujeitos midiáticos, aqueles que produzem e consomem mídia.

A distribuição de cargos e poder nas escolas é uma das estruturas que impõem resistência a projetos educ comunicativos. As ações educativas educ comunicativas partem de processos colaborativos em que todos os sujeitos sociais tomam decisões e influem para a construção do conhecimento, a produção e análise crítica de audiovisuais e mídias em geral.

Educomunicação é reconhecida por estes conceitos, procedimentos e pelo resultado dos trabalhos descritos a seguir.

4.1 TRABALHOS COM PERSPECTIVA EDUCOMUNICATIVA

O Projeto de Lei 556/02, da Câmara Municipal de São Paulo, aprovou as ações realizadas desde 2001 com o Projeto Educom.rádio/Educomunicação pelas ondas do rádio, através da Secretaria de Educação do município de São Paulo, sob coordenação do NCE-ECA-USP.

O projeto visa capacitar docentes para trabalho, uso e produção dos meios de comunicação e informação nas atividades escolares utilizando estações internas de rádio em 450 escolas públicas. Com o objetivo de reduzir índices de violência e otimizar ambiente e espaços de comunicação e paz, o projeto congrega alunos, professores e membros da comunidade em aulas que desenvolvem consumidores e produtores críticos de mídia em processos de educação.⁵¹

Além das escolas municipais paulistanas, o NCE-USP implementou projetos de Educomunicação em mil colégios do Estado de São Paulo, com expansão para escolas em Mato Grosso do Sul e Goiás.⁵²

Em Mato Grosso do Sul, o Educom.radio é coordenado pela Superintendência de Ensino e Currículo, em parceria com o NCE-ECA/USP. O objetivo é introduzir o conceito e os procedimentos da Educomunicação nos espaços educativos de vinte escolas de Ensino Médio, através de um laboratório de produção radiofônica.

Composto por oficinas e seminários, o trabalho desenvolve atividades de sistematização do conhecimento e experimentação da prática radiofônica com resultados no índice de auto-estima de professores, alunos, além da formação de professores educadores e alunos comunicadores.

A UFRJ também trabalha com a perspectiva Educomunicativa através de curso de extensão nesta área, este faz parte do Projeto Mão na Mídia e oferece capacitação a estudantes do Curso de Pedagogia, Comunicação e Magistério, além de atender professores de 1ª a 4ª séries para o desenvolvimento de atividades em Educomunicação.

⁵¹ Mattos (2004a, p.4) entrevistou estudantes que passaram pelo projeto e apontara diferenças no modo de recepção das diversas mídias a partir da formação recebida: "...antes achava que tudo era um mar de rosas na tevê. Agora me pergunto: Por que esse programa é assim, percebo até o jeito de editar. Vi que "Malhação" tem cortes rápidos" (grifo da autora). Depoimento do aluno Jefferson Tomé da Silva, 14 anos.

O vídeo "História de Jovens Educomunicadores", Projeto Educom.Rádio, entre 2001 a 2003, apresentado por Ismar Soares no III Fórum de Educomunicação no estado do Paraná, mostra participantes declarando perspectiva de mudança de comportamento e atitudes em relação à vida através da participação no referido projeto.

⁵² Os estudos do NCE são divulgados através de boletim *on line*: <http://www.usp.br/nce>.

Educom.TV também consiste em ações voltadas ao tema em questão. Trata-se de projeto iniciado no segundo semestre do ano de 2002, na cidade de São Paulo, com o objetivo de formar professores para o uso de linguagens audiovisuais em sala de aula na perspectiva educacional, na modalidade de Educação a Distância.

As atividades caracterizam-se por um ambiente virtual de aprendizagem, pelo site www.educomtv.see.inf.br, além de ferramentas interativas que facilitam o desenvolvimento de capacidades cognitivas e incentivam trocas de experiências.

O curso capacita para o desenvolvimento da leitura adequada das mensagens midiáticas e resgate de conteúdo científico que transita nos meios de comunicação, exercitando a compreensão da mediação tecnológica.

[...] o presente curso apóia-se em textos motivadores e outros subsídios produzidos por docentes da Universidade de São Paulo, tendo como material de referência os manuais do projeto “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, da UniRede, assim como as produções videográficas da TV Escola, já disponibilizados pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. (<http://www.educomtv.see.inf.br/apresentacao.asp>).

Segundo pesquisa avaliativa, os participantes do referido curso apontam para a contribuição dos conhecimentos adquiridos para a melhoria do ensino nas 1.024 escolas onde trabalham. Ao mesmo tempo em que conhecem a teoria sobre Educomunicação e audiovisual na sala de aula, os cursistas aplicam-na entre seus alunos.⁵³

A implantação de trabalho educacional também ocorre em São José dos Campos SP. A partir do curso sobre “planejamento educacional”, 21 unidades deste município trabalham, através de projetos, com diferentes mídias seguindo a assessoria do NCE/USP. Rádio Comunitária, Blogs, Folhetim Cultural são algumas das formas escolhidas para o desenvolvimento de ações que privilegiam a expressão comunicativa de crianças, jovens e adultos desta cidade.

O Instituto Ayrton Senna, em parceria com a EMBRATEL, trabalha desde 1999 com o programa Cidadão 21. O objetivo central é focar o jovem brasileiro como perspectiva de mudança e progresso para o futuro. O programa de Educação pela Comunicação é um dos projetos executados pelo programa, através dele foi criada uma Rede de Educação pela Comunicação, chamada Reducom, que reúne organizações entidades que

⁵³ Site : <http://www.usp.br/nce/aeducamunicacao/saibamais/textos>.

atuam com a mídia para trabalharem a produção midiática com as crianças e os jovens que freqüentam este instituto.

Em entrevista a Bizoni (2005) Soares explica que não existem núcleos que fornecem diploma em Educomunicação, mas núcleos de experimentação. O NCE-ECA-USP desenvolve ações neste sentido, forma especialistas na relação Comunicação/Educação desde 1990, através cursos.

Ainda, de acordo com Ismar Soares (2002), o Fórum sobre Mídia e Educação, realizado em São Paulo no ano de 1999, recomenda que universidades passem a formar profissionais em Educomunicação, uma vez que o desenvolvimento tecnológico cria e exige o novo campo de atuação.

O meio acadêmico, tanto em uma área quanto na outra, recebeu este novo campo com suspeitas, preconceitos e restrições, mas, hoje reconhece que ele existe para somar esforços e conhecimento das duas áreas. Longe de preconceitos, muitos estudos voltam-se ao novo campo; somente na ECA/USP desenvolveram-se, nos últimos cinco anos, cinquenta teses sobre o assunto, segundo Soares.

Os frutos dos trabalhos desenvolvidos há quinze anos por Soares, através do NCE/ECA-USP, foram reconhecidos a partir 2004 com o Prêmio Luiz Beltrão de Ciências da Comunicação, outorgado anualmente pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação que aponta pessoas, equipes e instituições que contribuem para este novo campo do conhecimento.

As indicações partem da comunidade acadêmica da área que inclui o NCE na categoria de grupo inovador com os seguintes argumentos:

[...] em parceria com empresas, órgãos governamentais e instituições da sociedade civil, o NCE vem empregando “os processos e os meios de comunicação” para consolidar “projetos no campo da cidadania”. Dentre suas ações destaca-se o Projeto Educom.radio, cujo “objetivo é o desenvolver um problema específico: combater a violência e favorecer cultura de paz num determinado ecossistema educativo. Fonte (SOARES, 2004)

O trabalho também foi referenciado pela ex-secretária de Educação do Município de São Paulo que indica a redução da violência nas escolas com os projetos desenvolvidos em parceria com o NCE. .

A visão sobre a teoria e a prática educacional implementada por Soares, através do NCE, foi defendida em Roma em 16 de março de 2006. Nesta oportunidade, foram discutidos conceitos com a apresentação dos resultados da participação de setenta adolescentes na cobertura do Encontro Internacional África Brasil sobre igualdade racial como desafio para a mídia, o que ocorreu em São Paulo. Segundo Soares, os participantes desenvolveram todo o trabalho através de metodologia que privilegiou a participação coletiva no processo de produção e veiculação de informações.

De acordo com Ismar Soares (2002) constituem-se como ações importantes para a investigação e a implantação de políticas educacionais efetivas sobre o novo campo: a aprovação do ECA na Venezuela, garantindo direito de voz à população e necessidade de pedagogia específica para a recepção dos meios de comunicação; a implementação pela Congregação Salesiana de práticas de Gestão Comunicativa na América Latina. No Brasil, a capacitação de docentes para uso dos meios de comunicação e informação na escola em São Paulo representou um marco.

Ainda, segundo o autor, a nova LDB abre espaço para este campo nos Currículos Escolares, os PCN citam a necessidade de aproximação entre Educação e Comunicação, mas, o que se presencia são dificuldades pela falta de formação específica de educadores e operacionalização de reformas efetivas no que tange aos aspectos humano, físico e financeiro dos sistemas de ensino para a inserção de tecnologias nas escolas.

Para Soares (2006), os trabalhos com as novas tecnologias nas escolas ainda são desenvolvidos, em sua maioria, a partir de parâmetros iluministas e perspectiva funcionalista da Comunicação. Enquanto este fato ocorrer, a tecnologia será um recurso auxiliar que apenas ocupará um espaço. A perspectiva Educomunicativa chega com a proposta de revolucionar este espaço através de ações voltadas para a prática comunicativa no ambiente educativo.

Educomunicação colabora, no meio educativo, para o reconhecimento da importância da Comunicação na vida da sociedade contemporânea, incluindo os espaços propícios para a sua prática. Além desta perspectiva, ela favorece o desenvolvimento das múltiplas inteligências, por trabalhar com conceitos e práticas além das que são geralmente estabelecidas nos currículos.

Sobre a formação de professores para as novas tecnologias, Soares (apud MERCADO, 1999, p. 53) explica que o uso da mídia pela mídia não representa proposta educacional: “[...] o fundamental é levar professores a se apropriarem criticamente

dessas tecnologias, descobrindo as possibilidades de utilização que elas colocam a disposição da aprendizagem do aluno, favorecendo dessa forma repensar o próprio ato de ensinar.”

4.2 PEDAGOGIAS PARA LEITURA CRÍTICA DA MÍDIA TELEVISIVA

A intenção de pedagogia para a leitura e análise de imagens e mensagens da mídia na escola é compartilhada por diversos autores, cada qual com sua perspectiva. Revisaremos idéias de autores brasileiros com o objetivo de contribuir para a reflexão sobre esta temática.

Moran (1991, p.87) propõe dinâmicas de análise de programas de televisão e vídeos pela escola denominando este trabalho de “leitura crítica dos meios de comunicação” ou “Educação para a Comunicação”. Para ele, imagem é um texto dinâmico com características diversas do texto impresso.

A dificuldade da escola em lidar com imagens da televisão ocorre porque a imagem é tida como alimento do universo sensorial, afetivo e estético. Isto é feito de forma “despretensiosa” e sedutora, ao passo que a maioria das escolas pauta seu discurso em práticas coercitivas não muito sedutoras e prazerosas.

[...] A relação com a mídia eletrônica é prazerosa – ninguém obriga que ela ocorra; é uma relação feita através da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa – aprendemos vendo as histórias dos outros e as histórias que os outros nos contam. Mesmo durante o período escolar a mídia mostra o mundo de outra forma – mais fácil, agradável, compacta – sem precisar fazer esforço. Ela fala do cotidiano, do sentimento, das novidades. A mídia continua educando como contraponto à educação convencional, educa enquanto estamos entretidos. (MORAN, 2000, p. 33).

Penteado (1999) analisa a relação entre televisão e escola sob ponto de vista semelhante, indicando o enfrentamento do desafio de múltiplas linguagens na escola com a proposição da “Pedagogia da Comunicação” que em sua essência engloba a Pedagogia Transformadora de Demerval Saviani, enriquecida pela relação dialógica sobre figuras e ícones presentes no meio social, proposta pela pedagogia de Paulo Freire.

Tal prática, segundo a autora, poderia operacionalizar-se uma vez que os profissionais de educação tivessem a compreensão e a redefinição de seu papel e do caráter político da educação.

Para Vânia Lúcia Quintão Carneiro a relação entre educação e televisão precisa ser considerada sob três perspectivas complementares⁵⁴:

- educação para a televisão: desenvolvimento da leitura crítica das linguagens, do entendimento das condições de produção e recepção dos programas;
- educação com a televisão: baseia-se na utilização de programas e vídeos para despertar interesse, problematizar temas e informar;
- educação pela televisão: que necessita do comprometimento de emissoras para com a formação de jovens e crianças pela oferta de programas de qualidade em maior quantidade. O que se percebe é que, nesta perspectiva, a concepção de educativo amplia-se uma vez que nas próprias palavras da autora:

[...] a educação deve abrir-se para o mundo da televisão, tomá-la como objeto de estudo, conhecê-la, analisá-la e incorporá-la ao contexto pedagógico. Deve-se estudar a relação educação e televisão de três perspectivas diferentes e complementares: educação para uso seletivo da TV, educação com a TV e educação pela TV.” (CARNEIRO, 2000, p.20).

Carneiro é uma das consultoras e colaboradoras do Curso de Extensão TV na Escola e os Desafios de Hoje, idealizado e realizado pela UniREDE-UNB, SEED/MEC, (CARNEIRO, 2000) com o objetivo de capacitar profissionais de instituições públicas de Ensino Fundamental e Médio para uso das TIC no cotidiano escolar, especialmente a programação do projeto TV Escola.

O curso, organizado em três módulos de estudo de sessenta horas, apresenta perspectivas atuais de educação com tecnologias, através do uso de vídeos, material impresso e outras mídias⁵⁵.

⁵⁴ Sánchez (1999, p. 83- 87) também indica três objetivos diferenciados quanto ao ensino e a relação entre televisão e escola: “[...] formar **para** os meios, formar **com** os meios e formar **a partir** dos meios.” (grifo do autor).

⁵⁵ Conforme o guia do curso SEED/MEC e UniRede (CARNEIRO, 2000) os impressos especialmente elaborados para o curso são: Guia do Curso TV na Escola e os Desafios de Hoje, Módulo 1: Tecnologias e educação: desafios e a TV Escola; Módulo 2: Usos da TV e do vídeo na escola; Módulo 3: Experimentação: planejando, produzindo, analisando e vídeos veiculados pela TV Escola.

Cada módulo traz atividades para o reforço da aprendizagem e avaliação do desempenho dos participantes que, ao final, apresentam aos tutores de ensino um memorial de estudo com atividades e um trabalho de conclusão de curso com proposta de utilização de audiovisuais com alunos.

Enquanto iniciativa de formação de profissionais do Ensino Básico para novas tecnologias, o curso é válido, mas, restrito e insuficiente diante da demanda dos professores, por não se constituir como processo contínuo de formação.

Belloni (2001) propõe o programa “Formação do Telespectador”⁵⁶ em diversas escolas brasileiras, também ancorado nas perspectivas críticas e criativas de formação para a recepção da mídia.

Para ela os caminhos e modos de integração das TIC aos processos educacionais indicam como necessidade a formação de professores distante de práticas tecnicistas; do papel redentor depositado nas novas tecnologias e postura apocalíptica em nome do humanismo devido à ausência de reflexão pela opressão política e social.

Vale pontuar que o material do programa Formação de Telespectadores, Belloni (2001), apesar de fácil entendimento e manuseio, não foi amplamente utilizado por educadores o que refutou a hipótese da autora de que professores poderiam trabalhar criticamente com novas linguagens na escola, com o auxílio de um kit pedagógico sem formação prévia específica.

Ainda, sobre a dificuldade de inserção dos meios de comunicação na escola, explica Belloni (2001, p.88): “duas frentes ideológicas confrontaram-se na História da educação brasileira: de um lado a Ideologia Tecnocrática e de outro a Ideologia da Pedagogia Tradicional”; o que também contribui para que a escola se apresente hoje como uma instituição em crises, com professores e alunos desestimulados, desempenhando papel de reprodução das desigualdades sociais, ainda segundo ela:

[...] educação para as mídias é condição *sine qua non* da educação para a cidadania, sendo um instrumento fundamental de democratização das oportunidades educacionais, do acesso ao saber e, portanto, de redução das desigualdades sociais. (Belloni, 1991 e 1995). É neste sentido que defendo esta perspectiva como essencial para o desenvolvimento de práticas educacionais mais democratizadoras, incluindo a formação de professores plenamente atualizados e em sintonia com as aspirações e modos de ser das novas gerações. (BELLONI, 2001, p. 11).

⁵⁶ O programa constitui-se de um Kit pedagógico para professores e alunos composto por uma fita de vídeo com sete lições com duração de 11 a 7 minutos; um livro que trata das lições do vídeo para cada aluno e um manual para o professor com informações básicas sobre o Programa e sugestões de uso. Representa, de acordo com a autora, uma proposta inovadora, flexível e aberta ao uso e leitura da televisão na escola baseado em pesquisas sociológicas e semiológicas sobre a televisão e sua relação com crianças.

Analisando o processo de leitura de imagens dos audiovisuais, Garcez (2005) destaca procedimentos comuns em relação à análise do texto e da imagem e propõe a elaboração, nas diversas áreas do conhecimento, de estratégias para que se desenvolva a competência de análise, compreensão e interpretação crítica da avalanche de imagens à qual estamos expostos diariamente. De acordo com Garcez (2005, p.107) “[...] a imagem está em nossa vida, faz parte do nosso dia-a-dia e necessitamos dela como forma especial de compreensão e de conhecimento do mundo que nos cerca. Mas precisamos de uma educação para o convívio com a imagem.”

Explica, ainda, a autora que, todo material audiovisual pode ser considerado um texto, permite “leitura” e análise da linguagem utilizada. Com o audiovisual o professor tem possibilidades múltiplas e flexíveis de trabalho. Material audiovisual possibilita a análise do tema e da estrutura da linguagem. Através dele desenvolve-se competências e habilidades múltiplas como: ouvir, falar, ler, escrever e analisar a língua em diversas situações. Estudiosa desta questão, a autora propõe diversas ações a serem desenvolvidas com alunos.

Enquanto a maioria levanta propostas de práticas pedagógicas com a programação a partir do atual modelo de televisão e programação, Neves (2005) destaca o processo de introdução da TV Digital no Brasil.⁵⁷

Mudanças neste sentido ainda não ocorreram, mas, segundo a autora, os educadores devem refletir sobre a importância da TV digital interativa, analisar o modelo em questão, a passagem de receptor para produtor, de ouvinte para autor.

A preocupação recai, sobretudo, no preparo para a apropriação crítica da TV digital interativa. Dentre os exercícios com alunos, propõe a autora: utilização de imagem sem som, produção de roteiro para gravação ou dramatização em que são utilizados jogo de luz, sonoplastia, figurino, etc.

Em relação ao cenário internacional, Feilitzen e Carlsson (2002) apresentam o panorama dos estudos sobre mídia no cenário mundial reunindo estudos, reflexões, resultados de pesquisas e experiências de especialistas e educadores de países como: África, Austrália, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Índia, Japão, China, Suécia, Finlândia, Alemanha, Brasil e outros.

⁵⁷ TV digital interativa é uma integração do sistema clássico da TV com o mundo das telecomunicações, da informática, permitindo o acesso à Internet e à informação, facilitando a interatividade. Assim, pela televisão pode-se ter acesso a serviços como: bancos, lojas, supermercados, revistas, grades de programas, etc. O telespectador passa a ter o controle maior de como e o que quer assistir, em que horário quer interagir com os programas. A grande novidade é a disponibilização. (NEVES, 2005, p. 89).

Tais estudos tratam da formação crítica para reeducação da mídia, da participação da criança na mídia, com declarações e resoluções internacionais e regionais sobre criança e mídia e apresentação de organizações e redes *on line* preocupadas com a relação criança & mídia.

As autoras tratam de programas de educação para, pela e com a mídia, abordam a inclusão da temática nos currículos dos países citados, a imagem de crianças na mídia, a participação de crianças e adolescentes na produção midiática e Programas que abordam na íntegra o tema na escola.

O Guia de Recursos para a Compreensão da Mídia, do Ministério da Educação de Ontário, publicado em 1989, é um dos exemplos dentre várias propostas de trabalho com mídia.

Composto de quarenta vídeos curtos, a maioria documentários, o referido material foi planejado para escolas secundárias americanas e tratam de questões em relação à Educação para a Mídia. Os vídeos estão agrupados em quatro fitas e são comercializados com manual para o professor, “[...] a coleção tornou-se muito popular e tem sido sucesso no Canadá, também é vendida nos Estados Unidos e outros países.” (FEILITZEN; CARLSSON, 2002, p.175).

As escolas canadenses também contam com TV a cabo na sala de aula. Segundo as autoras:

[...] a participação da criança na nova mídia está desafiando todo ambiente escolar do mundo ocidental, onde freqüentemente escolas e professores não oferecem instrumentos de comunicação modernos que são usados pelas crianças fora da escola. As crianças não devem ser colocadas numa posição tal que tenham de se adaptar à escola; a escola é que deve estar em dia com as capacidades tecnológicas de seus alunos. (FEILITZEN; CARLSSON, 2002, p.39):

Ainda no panorama americano, Renée Hobbes, especialista em Educação para os meios nos Estados Unidos e fundadora da *Alliance for media Literate America* explica em entrevista “[...] to be literate in na age of multi-media messages, one has to be able to read the languages and images of media in additon to the printed words”⁵⁸.

No Reino Unido, a promoção da Educação para os meios está a cargo da *Office Communications*, entidade que desenvolve estudos pesquisas e trabalhos diversos na

⁵⁸ Site <http://www.comedu.blogspot.com>.

área tendo como base que o conceito de educação para os meios está voltado à aptidão para aceder, compreender e criar comunicação em diferentes contextos.

Portugal é um dos países que avança para a integração da educação para a comunicação audiovisual nos currículos escolares de Pré-Escola até o Ensino Secundário. Em 06 de março de 2006 realizou-se em Santiago de Compostela uma reunião de Especialistas em Educação e Comunicação, convocada pelo Consórcio de Audiovisual da Galiza.⁵⁹

O referido grupo tratou da necessidade de integração desta área nos planos de formação de professores quer na formação inicial quanto na contínua. Aqueles profissionais têm analisado a situação do ensino da Comunicação audiovisual na Espanha e medidas para a sua incorporação no currículo de forma sistemática, progressiva e global. As entidades responsáveis estão na fase de análise das propostas.

No Brasil, iniciativas e aplicação dos conceitos de Educomunicação se expandem dia-a-dia. Os estudos e trabalhos referenciados na realidade paulistana são referenciados internacionalmente. As pesquisas realizadas pela Universidade Federal de Santa Catarina, publicadas no endereço eletrônico <http://www.aurora.ufsc.br>, tratando sobre criança, mídia e imaginação, assim como do Centro Brasileiro de Mídia para Crianças e Adolescentes, co-organizador da Quarta Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, no endereço eletrônico <http://www.midiativa.org.br>, oferecem contribuições àqueles que desejam investigar experiências e desenvolver estudos como tema.

O Congresso Nacional brasileiro também discute a questão da mídia e seus impactos através de boletins *on line* que informam, dentro de perspectiva moralista, os últimos estudos, pesquisas e ensaios com a mídia televisiva. A campanha “Quem Financia a Baixaria é Contra a Cidadania” é uma iniciativa da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados com entidades da sociedade civil, destinada a promover o respeito aos direitos humanos e à dignidade nos programas da televisão. Há o acompanhamento constante dos programas para a indicação daqueles que desrespeitam convenções internacionais assinadas pelo Brasil, princípios constitucionais e legislação em vigor que protege os direitos humanos e a cidadania.

Tanto o Congresso Nacional quanto o Fórum Catarinense, através da Comissão de Educação da Assembléia Legislativa de Santa Catarina, no estado do Rio Grande do Sul, disponibilizam cartilha instrutiva sobre a leitura crítica da televisão.⁶⁰

⁵⁹ Sobre panorama americano e europeu: <http://www.comedu.blogspot.com>.

⁶⁰ Site <http://www.eticanatv.org.br>.

No Estado do Paraná, a Prefeitura de Bandeirantes promoveu de 23 a 25 de março de 2006 o III Fórum Estadual de Educomunicação, com a participação de estudantes, pesquisadores, autoridades estaduais e ONGs de diversas regiões brasileiras. O evento teve como objetivo consolidar na Rede Municipal de Ensino desta cidade a implantação da disciplina de Leitura Crítica da Mídia na grade curricular do Ensino Infantil e Fundamental. A iniciativa parte da prefeitura, através do Departamento de Comunicação Social, Secretaria da Educação e Cultura, Projeto Conviver e Projeto Bandeirante Mirim.

Foram realizadas durante o referido evento palestras e oficinas de Comunicação; a proposta educacional foi amplamente debatida entre educadores. O início da discussão deu-se em junho de 2005, objetivando instruir os educadores e comunicadores quanto aos resultados sociais e educacionais, alcançados pela nova proposta pedagógica.

São cerca de quatro mil educandos com a oportunidade de desenvolver e interpretar o mundo da mídia, além deles cerca de cento e cinquenta idosos tiveram aulas de audiovisual. O resultado foi a produção do vídeo intitulado “Faces”, que conta a história desta cidade. Cerca de cento e sessenta crianças carentes também participaram de atividades audiovisuais com a meta de desenvolver uma alternativa profissional para quem está em situação de risco social.

Em relação à realidade desta pesquisa, faz-se relevante o registro da experiência desenvolvida pela Secretaria de Educação de Londrina, através da TV CEM/ Canal Educativo Municipal na sua primeira fase de atuação, de 1995 até 2000 e Gerência de Núcleo de Audiovisual, a partir de 2000.

As ações da TV CEM estiveram amparadas pela Lei Federal 8.977/95 do serviço de TV a cabo e Lei Municipal 6010 de 28/12/94, regulamentada pelo Decreto Municipal nº 332, de 25/05/95.⁶¹

O trabalho desenvolvido pelo Canal Educativo, sem fins lucrativos, objetivou a construção de uma pedagogia para a leitura e uso crítico da mídia entre educadores e profissionais da Comunicação; a contribuição para a formação cidadã através da oportunidade de difusão de idéias, elementos da cultura, tradições e hábitos sociais; a estimulação do lazer, da cultura e prestação de serviço de utilidade pública.

A programação básica era formada por programas diários, semanais, quinzenais e mensais através de uma cessão da Fundação Padre Anchieta, Projeto TV Escola;

⁶¹ A Lei, o Decreto, o Projeto e o Relato de Trabalho descrevem e normatizam as atividades e iniciativas da equipe de trabalho do Canal Educativo Municipal no período de 1995 até 2000.

parcerias com a Fundação Mokiti Okada SP, TV Educativa do Paraná e Emater-Londrina PR, Bonneville Communications e produção própria.

Veiculando programação diariamente pelo canal 36 e depois canal 16, de TV a cabo, das 7h30min às 21h30 min, a TV CEM manteve convênio com a NET-Londrina e SERCOMTEL que garantiram aparelhos de TV e cabeamento para vinte e três escolas que recebiam a programação na sala de aula.

A grade de programação era definida com os seguintes princípios:

- preferência e finalidades educativa, artística, cultural e informativa, visando a integração da comunidade,
- respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família, favorecendo a integração de membros da comunidade,
- não discriminação de raça, religião, sexo, convicções políticas, ideológicas e partidárias e condição social nas relações comunitárias.

Os objetivos propostos, o conteúdo educativo e cultural dos programas, a faixa etária do público alvo, em sua maioria alunos e professores, o horário de funcionamento das escolas, a comunidade atendida, o formato e a duração dos programas também representavam critérios para a definição da programação.

A grade de programação era formada por: filmes, clipes musicais, reportagens, debates, telejornais, documentários, desenho animado e outras gravações. Após a redação de sinopse e minutagem de cada programa elaborava-se a Grade, Tráfego de Programação e o Guia de Programação, bimestralmente encaminhado às escolas para acompanhar e trabalhar com a TV CEM.

O referido Guia de Programação objetivou estimular o trabalho pedagógico trazendo as sinopses dos programas veiculados, datas e horários de veiculação e dicas de temas que poderiam ser trabalhados com cada programa, além de textos voltados para o uso da televisão na sala de aula.

A partir de 1996, o Canal Educativo passou a trabalhar, também, com a gravação e divulgação do projeto TV Escola, elaborando e encaminhando para as escolas sinopses daquela programação e Apostilas com atividades para trabalho pedagógico com os programas da TV Escola.

Tal atividade estendeu-se também à programação do CEM que executava, ainda, a digitação e arte gráfica das Apostilas e Guias de Programação. As referidas apostilas eram elaboradas em papel tamanho ofício e reproduzidas para escolas da Rede Municipal.

Pelo interesse e falta de conhecimento dos professores, que recebiam a programação da TV CEM na sala de aula, a equipe do Canal Educativo identificou a necessidade de formação de professores para uso da programação.

Assim, um grupo de professores que atuava no CEM passou a atuar em oficinas de leitura crítica e uso da programação veiculada pelo referido canal e também, a pedido dos professores das escolas, com a programação veiculada pela TV comercial.

Nesta fase, após três anos de trabalho, o Canal Educativo lançou a TV CEM em Revista, com tiragem de 5.000 exemplares. Foram produzidas pelo CEM 17 edições, com média de 25 páginas, em formato 16cm X 25cm, com capa e miolo pb. (anexo I/capa de um dos exemplares)

O Conselho Editorial da Revista e de Programação e Sinopses, composto por professores e uma jornalista, levantava temas a serem publicados em cada edição, bimestral. As matérias eram selecionadas com o objetivo de oferecer subsídio aos professores para o trabalho com a televisão e o vídeo na sala de aula, atualizar, formar, informar, divulgar eventos e trabalhos da Rede Municipal de Ensino. A referida revista tinha os seguintes eixos temáticos:

- Espaço Aberto: acontecimentos atuais, solicitados ou não pela comunidade em geral,
- Intercâmbio: experiências de sala de aula e opiniões de educadores sobre assuntos diversos,
- Educação: trabalhos e acontecimentos inovadores da Secretaria Municipal de Educação,
- Desenrolando a Língua: esclarecimento de dúvidas sobre o uso da Língua Portuguesa,
- Cidadania: temas voltados para a formação cidadã,
- Psicopedagogia: assuntos da educação com enfoque de psicopedagogos da S.M.E,
- Em destaque: temas que se destacam na educação atual como: inclusão, tecnologias, educação ambiental, etc,
- Entrevista: bate papo com educadores.

Assim, as informações divulgadas no antigo Guia de Programação foram incorporadas pela TV CEM em Revista. Com a procura, cada vez maior, pela revista por parte da comunidade educacional, a equipe de trabalho do Canal Educativo criou também o encarte

infantil CEMZINHO para crianças em fase de alfabetização, com tiragem bimestral de 5.000 exemplares para acompanhar a TV CEM em Revista.

Foram produzidas 05 edições do encarte, impressos em papel sulfite, pb (preto e branco). Este material proporcionou atividades lúdicas e educativas sobre a programação de cada bimestre resgatando valores éticos, morais, brincadeiras folclóricas, desenvolvimento da lateralidade, raciocínio, leitura, interpretação, produção escrita, coordenação motora e criatividade. (anexo J/capa de um dos exemplares)

TV CEM em Revista e encarte CEMZINHO foram publicações do Canal Educativo Municipal de 2000 até 2001. Paralelo a este trabalho, o CEM idealizou e produziu os seguintes programas de televisão:

1. Criança Também Conta

duração: 5'

idéia original e realização: Canal Educativo Municipal e William Barbini

Finalização: PBW Finalizadora

Parceiros: Escolas da Rede Municipal de Ensino

Visou valorizar o trabalho de professores e alunos e resgatar o valor do conto. As histórias e as ilustrações eram criadas por alunos, após trabalho realizado pelos professores, que selecionavam os trabalhos e os encaminham para o CEM para análise pedagógica. Na edição, os personagens das histórias eram animados por computação gráfica e narração em off. Temas produzidos: A Princesa do Castelo Alegria, A Árvore Solitária, Quero Casa com Janela, O saci, O coelho e as Cenouras, Gente que se importa, O Natal, História de Londrina, O descobrimento do Brasil.

2. Histórias da Vovó:

duração: 10'

Atriz: Dalva Gomes de Sousa

idéia original e realização: Canal Educativo Municipal

Finalização: PBW Finalizadora

Parceiros: Caapsml, Codel, Cestas e Cia.

Protagonizado por uma vovó o programa contemplou o resgate da figura do contador de histórias. Objetivou a divulgação de histórias clássicas e populares. Temas produzidos: João e Maria, A Bela Adormecida, O Pequeno Polegar, O Menino e o Lobo, Cinderela, Os Três Porquinhos, Branca de Neve e os Sete Anões.

3. Vinhetas:

duração: 30''

idéia original e realização: Canal Educativo Municipal e William Barbini

Finalização: PBW Finalizadora

Chamadas e informes de programação, bem como vinhetas para veiculação nos intervalos dos programas, entre elas: logo do CEM, CAAPSML, SERCOMEL, A Noite, O Barquinho, Brincando de Amarelinha, Primavera, Arco-íris.

4. Clip Musical:

duração: 05'

idéia original e realização: Canal Educativo Municipal

Finalização: PBW Finalizadora

Parceiros: Escola Municipal Pedro Vergara Correa

Coral composto pelos alunos da Escola Municipal Pedro Vergara Correa, que interpretaram a música “Construa a Paz e Esperança”.

5. Clip Musical – Hino a Londrina

duração: 3'

idéia original e realização: Canal Educativo Municipal

Finalização: Vídeo Graphic

Destacou imagens dos pontos turísticos da cidade de Londrina durante a execução do hino, interpretado por uma cantora local, veiculado no início e final da programação do CEM.

6. 4. Clip Musical A PAZ

duração: 05'

idéia original e realização: Canal Educativo Municipal

Finalização: PBW Finalizadora

Parceiros: Escola Estadual Prof^a Vani Ruiz Viessi.

Desenhos produzidos pelos alunos da Escola Estadual Prof^a Vani Ruiz Viessi em um trabalho interdisciplinar. As ilustrações foram editadas em vídeo utilizando-se recursos da computação gráfica e apresentavam a mensagem da canção “Imagine” de John Lennon.

O Canal também registrou em vídeo eventos da administração pública e SME como Conferência Municipal de Educação, Semana da Pátria, Eventos em Escolas Municipais, Audiências Públicas, Cursos de Formação Continuada e Palestras. Em resumo, as atividades na primeira fase de atuação do CEM caracterizaram-se pelo trabalho com diferentes mídias.

A necessidade da troca dos equipamentos analógicos por digitais, problemas financeiros que impediram iniciativas empreendedoras como aquisição de sede própria para produção, geração de imagens, aquisição de meio de transporte, de equipamentos eletrônicos de primeira geração e outros levaram à desativação do CEM nos moldes de trabalho anteriormente descritos, no final do ano de 2000.

A prefeitura do Município, através da Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Tecnologia e Apoio Educacional, em parceria com a Secretaria Municipal da Cultura, estuda, atualmente, a reestruturação do trabalho do Canal Educativo Municipal e investimentos em equipamentos para produção de grade própria de programação, em parceria com escolas municipais e outros segmentos da sociedade londrinense.⁶²

Os projetos de formação de educadores para leitura crítica da mídia, televisiva nas escolas e uso de vídeos que também eram desenvolvidos pelo Canal Educativo Municipal estão sob a responsabilidade da GNA/DTAE/SME, atualmente. A dinâmica e resultados deste trabalho serão descritos a seguir.

4.3 EXEMPLOS E RESULTADOS DE UMA PRÁTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores para a leitura crítica e uso da televisão e do vídeo na sala de aula, na cidade de Londrina foi iniciativa do Canal Educativo Municipal. Através de estudos a TV CEM desenvolveu práticas pedagógicas com a programação veiculada pela televisão comercial e, ainda, o uso de vídeos e programação educativa do CEM com professores do Ensino Fundamental.⁶³

As práticas de formação eram, a princípio, realizadas nas próprias escolas municipais, em grupos de estudos para subsidiar o trabalho com a TV CEM. A organização do trabalho modificou-se à medida que os encontros de duas a quatro horas, por escola, tornaram-se insuficientes diante do interesse, desconhecimento e dúvidas dos professores especialmente com a proposta de leitura dos programas da televisão comercial.

⁶² De acordo com nota do Jornal de Londrina (28/01/2006), informe JL: a reativação da emissora municipal está sob a coordenação do diretor de marketing da SERCOMTEL Celular, Bernardo Pellegrini, quando estiver no ar, o CEM será retransmitido pelo Canal 16 da NET.

⁶³ Entendemos, conforme indica Soares (apud MATTOS, 2004b) que a diferença entre televisão comercial e educativa perde o sentido quando se percebe que a mídia, de forma geral, desempenha papel educativo. Porém, se faz necessário esclarecer quando nos referimos a programas educativos, que tratamos da programação do Projeto TV Escola – MEC (BRASIL, 1996).

A partir de 2001, o trabalho de formação de professores foi incorporado pela Gerência de Núcleo de Audiovisual, Diretoria de Tecnologia e Apoio Educacional, da Secretaria Municipal de Educação.

Entre os anos de 2001 e 2002 participaram dos encontros de formação 353 professores que, em sua maioria, viam o uso da televisão e do vídeo apenas como mais um recurso de ensino.

Iniciou-se, então, a prática de desconstrução e leitura crítica dos elementos e da técnica da televisão para transmissão das mensagens e ideologias subjacentes às imagens. A partir de 2003, o trabalho alcançou amplitude pela execução de projetos voltados para a inter-relação Educação & Comunicação.

O projeto “A televisão e o vídeo como recursos pedagógicos”, realizado em 2003, representou avanço na formação de professores de 1ª a 4ª séries por se tratar de formação acerca da leitura e uso de programas da televisão com reflexões sobre o papel do educador neste processo. Participaram 75 professores auxiliares de regência, divididos em grupos de 25 pessoas que estudaram, realizaram atividades e debates durante cinco encontros de quatro horas, sobre os seguintes temas:

- fascínio exercido pela programação da televisão,
- desenho animado,
- publicidade,
- programas de auditório,
- telejornal e
- vídeos educativos,

Com o tema “fascínio da tevê” foi analisado o vídeo “O menino, a favela e as tampas de panela”, produzido pela Fundação Padre Anchieta, São Paulo, dirigido por Cao Hamburger. Discutiu-se a técnica e os elementos trabalhados para a transmissão da mensagem, emoções e sensações provocadas pelo vídeo, análise do tempo real e tempo do vídeo, ficção e realidade, cores predominantes, sonorização, sonoplastia, figurino e outras questões. Leituras e dinâmicas de grupo também fizeram parte deste módulo.

Com o tema “desenho animado” foram analisados desenhos assistidos pelos alunos em casa como: “Os *Simpsons*”, “*Tom e Jerry*” e “Pica-pau”. Os professores analisaram a linguagem, as imagens, as mensagens e ideologias, presença de violência diluída nos

contextos compensatórios e questões como: animismo, antropomorfismo no desenho e outras questões sobre este formato de programa.⁶⁴

No encontro sobre “publicidade” discutiu-se os elementos que levam à persuasão e ao consumo em algumas propagandas, levantamento de questões sobre a imagem, o discurso, o público alvo, slogan, logomarca, custo benefício do produto anunciado, emoções e sensações provocadas e outros aspectos relacionados à apresentação do produto. Estudo de textos também fez parte deste módulo, assim como a análise de propagandas impressas em revistas.⁶⁵

O módulo que tratou dos “programas de auditório” possibilitou a análise de diferentes programas deste gênero. Os professores participantes dividiram-se em pequenos grupos que analisaram, separadamente, os programas com o auxílio de uma ficha técnica (anexo A), para o registro das impressões sobre os programas e posterior debate no grande grupo.

No encontro sobre “telejornal” analisou-se uma mesma notícia sob a ótica de diferentes telejornais para verificar a diferença de enfoque entre emissoras e ainda jornais impressos com a mesma notícia da tevê. Dentre as diversas sugestões de trabalho com jornais e telejornais, surgiu a elaboração de um telejornal em grupo, seguindo roteiro com trilha sonora, cenário, manchetes, notícias, entrevistas, comentários e depoimentos.

O módulo “programa educativo” mostrou os programas da Fundação Padre Anchieta: “Cocoricó”, “Castelo Rá Tim Bum” e da TV Escola, com ênfase para a aplicação de atividades elaboradas para a programação da Tv Escola, no sentido de enriquecimento das aulas, pois, com linguagem acessível, a maioria dos programas e atividades possibilita abordagem interdisciplinar.

As docentes do Núcleo de Audiovisual realizaram, também no ano de 2002, um encontro de duas horas para vinte e cinco pais da Escola Municipal Cecília Hermínia, localizada no Jardim Sabará, Londrina. Os temas tratados foram: “O fascínio da tevê e o Desenho Animado”. Vinte e um dos presentes avaliaram o encontro como ótimo, três pais

⁶⁴ Animismo e Antropomorfismo: são típicos do pensamento infantil. A criança conversa com os objetos, os brinquedos e as plantas, atribuindo a eles atitudes próprias dos seres humanos, como correr ou falar. Chega até a brigar com eles, se não corresponderem as suas expectativas. O mesmo ocorre quando brinca com os animais.

⁶⁵ Os textos selecionados para o estudo com os professores fazem parte, em sua maioria, da coleção de livros de Língua Portuguesa: Português: Linguagens. De William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Editora Atual.

como bom, um pai não gostou, alguns sugeriram que fossem realizados mais encontros sobre o assunto e que os mesmos pudessem abranger maior número de pais.⁶⁶

O trabalho com a temática em 2004 foi exclusiva para professores de Oficinas, modalidade diferenciada de Ensino na Rede Municipal, contemplada com educação para a Comunicação pelo projeto “Oficina de Leitura Crítica da Televisão”. Composto por dois encontros de quatro horas, o projeto permitiu a participação de trinta e seis professores em práticas de leitura crítica da televisão aberta, enfocando: o fascínio da tevê, o desenho animado e a publicidade. A abordagem caracterizou-se pela participação dos professores que executaram diversas dinâmicas com os programas e recursos audiovisuais utilizados no curso.⁶⁷

“A mediação da Televisão nas Práticas Educacionais: Encontro de Supervisores” é o próximo passo do trabalho que possibilitará a inter-relação Educação & Comunicação na escola, procurando introduzir conceitos e práticas da vertente culturalista da área de Educação para a Comunicação, que compõe o campo da Educomunicação.

Este último projeto tem execução prevista para o primeiro semestre de 2006 e objetiva proporcionar momentos de reflexão quanto ao papel do supervisor educacional na promoção de práticas que integrem a televisão na escola e conteúdos que abarcam as áreas de Comunicação e Educação.

Apresentamos, pela voz de diferentes professores, os pontos positivos, pontos negativos e sugestões sobre os projetos já realizados e descritos nesta parte do estudo:

Pontos positivos:

- a) “[...] aplicação prática das atividades, discernimento e análise de programas que nossos alunos vêem. Penso em aplicar na minha oficina visto que trabalho com ética, cidadania e democracia. [...]”
- b) “[...] aprendi a assistir televisão, às vezes a gente assiste por assistir e não pára para analisar o que assiste e poder trabalhar com as crianças sobre isto. [...]”
- c) “[...] do encontro passado falei muito da propaganda com os meus alunos da escolaridade, apliquei o conteúdo e foi um sucesso. Também aprendi analisar os programas e as propagandas. [...]”

⁶⁶ Conforme publicação do Jornal de Londrina (12/11/02), caderno capa e página 4 A, do caderno Cidade com a Manchete: “Bom ou ruim? Influência da TV é avaliada nas escolas.”

⁶⁷ Conforme matéria do telejornal “Primeira-hora” da televisão Tarobá, apresentada por Sérgio Vrena, veiculada em 15/10/04, às 7h30min e entrevista veiculada pela Rádio Globo no programa Globo Cidade, realizada pela jornalista Keity Alaver, em 16/10/04 às 17h00.

- d) “[...] achava que ia fazer um curso sobre como usar o vídeo e a tevê, mas o “como” era outro. A visão crítica enriqueceu-me. [...]”
- e) “[...] foi o melhor curso que já fiz na prefeitura, me abriu os olhos para a utilização da TV e do vídeo de maneira além de minhas expectativas.
- f) “[...] nos deu uma visão melhor da importância de trabalhar com a TV e o vídeo em sala de aula, não só como um momento de lazer, mas sim levar os alunos ao senso crítico de tudo o que vêm na TV. [...]”

Pontos negativos:

Opiniões foram unânimes quanto:

- a) “[...] pouco tempo para o estudo [...]”
- b) “[...] não existem pontos negativos [...]”

Sugestões:

- a) “[...] mais grupos de estudo como esse, pois, nos faz refletir sobre o que os nossos alunos assistem e consomem. [...]”
- b) “[...] mais cursos, mais materiais para que possamos trabalhar com as crianças de pré a quarta série. [...]”
- c) “[...] análise do “*big brother*” aprofundar sobre mensagens subliminares.[...]”
- d) “[...] foi de grande importância para minha formação como educadora, deveria estender para todos os professores da rede. [...]”
- e) “[...] que o módulo sobre novela seja acrescentado e no nosso caso essa aula seja dada para completar o curso. [...]”
- f) “[...] abrir esse curso para todos os professores porque é muito importante para as crianças. [...]”

As concepções, opiniões e entendimento apresentados por estes professores em relação à infância, à produção, recepção da televisão e práticas pedagógicas com a televisão fazem parte da constituição de cada um que, por sua vez, faz parte da uma construção histórica e contexto social condicionado pela organização e relações sociais estabelecidas em tempo e espaço distintos.

Entendemos que os trabalhos desenvolvidos através dos referidos encontros voltaram-se para a superação da insegurança profissional, a vivência, por parte de educadores, de práticas educativas com os conhecimentos e as informações advindas de outras formas de aprender. A abordagem foi questionadora e crítica, valorizou o papel do professor que aplicou e documentou as atividades e possibilidades que vivenciou com seus alunos.

As práticas pedagógicas e concepções de professores quanto à programação da televisão, assim como a relação que os alunos estabelecem com esta programação são os próximos temas abordados por este estudo. Os dados apresentados foram coletados na pesquisa de campo e buscam os objetivos propostos no início do trabalho e a verificação das seguintes hipóteses:

Hipótese 01: A televisão influencia crianças a consumir produtos. A identificação com os personagens ocorre segundo o contexto sócio-econômico e cultural destas.

Hipótese 02: Crianças não distinguem ficção de realidade. Expressam, segundo sua noção de certo e errado na televisão, suas preferências pelos programas.

Hipótese 03: O uso da televisão pelos professores, de 1ª a 4ª séries, limita-se ao aspecto instrumental, tanto nas escolas Pública quanto nas escolas Privada.

Hipótese 04: Os professores reconhecem as influências da televisão sobre o comportamento dos alunos, mas, não dispõem de conhecimento para a leitura crítica das mesmas.

Hipótese 05: Os professores demonstram clareza quanto aos processos de Comunicação e Educação estabelecidos pela escola e pela tevê, mas, não estabelecem relações entre eles.

A análise apresentada a seguir revela o lugar ocupado pela televisão no cotidiano de alunos e professores; nos planejamentos e prática pedagógica do Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª séries, das Redes Pública Municipal e Privada de Ensino em Londrina.

5 TELEVISÃO NO ENSINO DE 1ª A 4ª SÉRIES: RECEPÇÃO DE ALUNOS E PRÁTICA DE PROFESSORES

5.1 UNIVERSO DA PESQUISA

Optamos pela coleta dos dados na cidade de Londrina, estado do Paraná, pelo amplo campo de investigação educacional. O município de Londrina conta com população estimada, pelo censo de 2004, de 480.822 habitantes, sendo 51,70 % o percentual da população economicamente ativa.

O município foi instalado em 10 de dezembro de 1934 pelo Decreto Estadual nº 2.519 de 03 de dezembro de 1934. Situa-se a 380 Km de Curitiba, capital do estado Paraná, com latitude entre 23°08'47" e 23°55'46" de Latitude Sul e entre 50°52'23" e 51°19'11" a Oeste de Greenwich e ocupa, segundo o IBGE, 1.724,7 Km², cerca de 1% da área total do Estado do Paraná (figura 1). A densidade demográfica do Município é de 259,07 hab/Km² (IBGE, 2000).



Figura 1 – Localização do município de Londrina.

A cidade conta com 188 estabelecimentos de Ensino Fundamental. A Rede Municipal de Ensino possui 4.221 alunos matriculados nos Centros Municipais de Educação

Infantil e pré-escola, 29.320 alunos em Escolas de Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª séries, e 4.048 crianças de zero a seis anos matriculadas em 63 centros conveniados.⁶⁸

Em relação aos meios de comunicação, o município conta com 16 emissoras de rádio, 06 FM e 10 AM, 02 jornais diários: Folha de Londrina e Jornal de Londrina; 02 jornais semanais: Paraná Shumbun e Folha Norte; 04 jornais quinzenais: Jornal Vestibulando, Fatos do Paraná, O Berro e União; 01 jornal mensal: Voz Árabe.

A população conta ainda com 07 emissoras de televisão: TV Cidade, TV Coroados/RPC, TV Independência, TV Londrina/Tarobá, TV a cabo MIX/Unopar, RTV/Cultura, TV Tropical/CNT e 03 distribuidoras de sinais de TV por assinatura (NET –TV a cabo, Direct TV e SKY).⁶⁹

5.2 AS ESCOLAS INVESTIGADAS

Delimitamos três turmas de Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª séries, duas de escolas da Rede Pública Municipal e uma de escola da Rede Privada de Ensino; 76 alunos e 03 professores, das referidas turmas, foram os sujeitos que compuseram a amostra da população investigada.

As escolas foram caracterizadas por observação direta e conversa com os diretores para preenchimento de formulário específico de análise das dependências físicas e recursos pedagógicos (anexo B). Pelo compromisso ético firmado, utilizamos letras do alfabeto para nos referirmos às escolas e aos professores.

Os alunos são referenciados pelas letras iniciais do nome. Desta forma, a professora, a escola e a turma localizada na periferia estão sendo designadas pela letra J; a professora, a escola e a turma de bairro pela letra K; a professora, a escola e a turma do centro da cidade pela letra L. Os dados analisados, a seguir, enfocam o atendimento, o funcionamento, a estrutura e os recursos didático-pedagógicos das escolas.

⁶⁸ De acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação ao Jornal Folha de Londrina, Folha cidades, de 17/01/2006.

⁶⁹ Dados obtidos em janeiro de 2006 pelo site: <http://home.londrina.pr.gov.br/planejamento/perfil/perfil2004/capitulos/2/2.htm>.

Escola J

Localiza-se na região Sul, há 7 km do centro de Londrina. Atende 05 bairros de população carente, considerando a renda familiar e o percentual de participação desta em programas assistenciais; 90% dos alunos participa dos Programas Bolsa Escola Municipal, Federal e PETI⁷⁰. Na região, esta escola é referência na promoção de esportes, lazer e cultura. É mantida por parceria entre Rede Municipal e Estadual de Ensino em área útil de 4.68124 m², atende 480 alunos, divididos em 19 turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental no período diurno e EJA no noturno. Os 96 alunos atendidos na série investigada freqüentam o período matutino.

Diferentes modalidades esportivas são incentivadas por projetos oferecidos no contra-turno escolar em parceria com instituições externas que promovem campeonatos e revelam atletas. Oficinas voltadas para cultura e trabalho também são oferecidas com a utilização de critérios sociais para a participação como: alunos de risco, índice de desenvolvimento humano abaixo da pobreza e filhos de mães que trabalham.⁷¹

Cozinha, refeitório, doze banheiros, laboratório de informática, biblioteca, videoteca, auditório e sala dos professores também fazem parte da estrutura física da escola, em alvenaria e bom estado de conservação.

O que desperta atenção na estrutura desta escola é o fato desta possuir um circuito interno de televisão com um aparelho de tevê em cada sala de aula para a recepção de programação própria, duas vezes por semana, exceto três salas de Educação Infantil que contam com uma televisão móvel.

O trabalho com este circuito de televisão consiste na utilização de uma filmadora e uma ilha de edição para gravação de programas com temas estudados na sala de aula e participação dos alunos. Com apoio e incentivo da direção da escola, uma professora da

⁷⁰ Bolsa-Escola: programa que utiliza a educação como ferramenta para o combate à pobreza e exclusão social, consiste no pagamento de renda às mães com filhos em idade escolar. O programa Bolsa Escola Federal repassa o valor de R\$ 100,00 por família e o Bolsa Escola Municipal repassa R\$ 15,00 por filho, até 03 filhos por família com a condição de que estes permaneçam na escola sem a obrigação do trabalho para ajudar no orçamento familiar. O PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil consiste em um auxílio de R\$15,00 por alunos para famílias carentes com filhos em idade escolar, a participação neste impede o recebimento do programa Bolsa Escola.⁷⁰ Lei de Incentivo à Cultura – Lei 5.305 de 23/12/1992/Fundação de Esportes de Londrina criada através da Lei Municipal nº7941 em 23 de novembro de 1999. Tem a finalidade de fomentar o esporte escolar, universitário, comunitário, de competição e de alto rendimento; a recreação; o lazer; a atividade física; os programas sociais e a promoção de eventos.

⁷¹ Lei de Incentivo à Cultura – Lei 5.305 de 23/12/1992/Fundação de Esportes de Londrina criada através da Lei Municipal nº7941 em 23 de novembro de 1999. Tem a finalidade de fomentar o esporte escolar, universitário, comunitário, de competição e de alto rendimento; a recreação; o lazer; a atividade física; os programas sociais e a promoção de eventos.

Rede Municipal executa a filmagem, edição e veiculação da programação. O objetivo é elevar a auto-estima, valorizar o trabalho discente e docente.

A escola conta também com 08 rádios, 14 vídeos-cassete, 01 aparelho de DVD, 02 mimeógrafos, 01 máquina de xérox, 02 retroprojetores e uma antena parabólica para a captação dos sinais da programação do projeto TV Escola, em desuso por furto recente. A escola não recebe canais de televisão pagos e não capta sinal de tevês comerciais.

Escola K

Localiza-se em um bairro da região Sul que contempla praças arborizadas, campo de futebol com pista para caminhada e casas de boa infra-estrutura. Atende 191 alunos, de 06 a 12 anos, moradores de 06 bairros vizinhos divididos em 02 turmas de Educação Infantil e 05 turmas de Ensino Fundamental que se revezam nos turnos matutino e vespertino. É mantida pela Rede Municipal de Ensino e promoções da Associação de Pais e Mestres. Os dados foram coletados na única turma de quarta série, ofertada no período matutino. Composta por 04 salas de aula, cozinha, amplo refeitório, quatro banheiros, biblioteca, secretaria e sala de professores, a escola funciona com estrutura e mobiliários em bom estado de conservação, dispõe de um pátio para recreação, porém, sem quadra para aulas de Educação Física, ministradas em praça arborizada.

Sobre os recursos didático-pedagógicos: possui 02 rádios, 01 mimeógrafo, 01 máquina de xérox, 01 retroprojektor, 02 computadores para uso da secretaria, 01 antena parabólica para a captação do projeto TV Escola e também uma televisão e um vídeo em cada sala de aula que recebia o projeto TV CEM, pela rede de tevê a cabo. Atualmente, escola não conta com este projeto, não capta os sinais da programação comercial e nem televisão a cabo.

Escola L

Localizada na região central, a escola L atende alunos do centro e de diversas regiões da cidade, caracterizando-se, de acordo com seus diretores, como referência em educação⁷². L tem 405 alunos matriculados, de 02 a 10 anos, nos turnos matutino e

⁷² Certificação de “Escola Legal” recebido pelo SINEPE, Sindicato das Escolas Particulares do Paraná, que realiza a campanha “Escola Legal” visando fiscalizar e orientar as escolas particulares que trabalham dentro dos padrões da legislação e das normas estabelecidas pelo sindicato. Mantém parceria com o Sistema de Ensino *Pueri Domus* Escolas associadas, que agrega cerca de 150 escolas com projeto pedagógico que valoriza a construção do conhecimento. São características deste sistema: parceria, pioneirismo, programa composto por projetos, ousadia e segurança, seriedade e transparência, foco na aprendizagem e não no ensino, educação para a vida e não para o vestibular, formação integral, aprendizagem significativa e não mecanicista.

vespertino divididos em 26 turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª até 4ª série, com gradativa expansão da 5ª até 8ª séries.

A escola atende 53 alunos na série investigada, divididos em duas turmas, sendo os participantes desta pesquisa do período vespertino. É de caráter privado; construída em alvenaria em área útil de 1.500 m² composta por 14 salas de aula, cozinha, refeitório, 10 banheiros, laboratório de Ciências, laboratório de Informática, quadra de esportes, biblioteca, pátio para recreação e sala de professores. A escola e seus mobiliários encontram-se em bom estado de conservação.

Sobre os recursos didático-pedagógicos: L dispõe de 01 máquina de xérox, 01 retroprojeter, 02 aparelhos de televisão, 01 vídeo cassete, 09 rádios e 01 aparelho de DVD, quantidade razoavelmente menor em comparação às outras escolas pesquisadas. A escola não recebe canais de televisão paga, somente canais da televisão aberta.

5.3 OS ALUNOS PARTICIPANTES

Os alunos de 4ª série, das três escolas investigadas, responderam um questionário com vinte e duas questões, sendo doze abertas e as demais de completar ou com alternativas de múltipla escolha. (anexo E)

Apresentamos, nesta parte do trabalho, dados quantitativos com análise qualitativa dos 76 alunos das 4ª séries investigadas, sendo 25 alunos da escola J, 26 alunos da escola K e 25 alunos da escola L. O perfil sócio-econômico e cultural foi analisado considerando-se o meio de transporte até à escola, quantia de aparelhos eletrônicos em casa, a composição familiar, o acompanhamento e diálogo dos alunos com os pais sobre o tema investigado e destes com outras pessoas, as atividades de lazer e escolaridade dos pais, as brincadeiras preferidas e tempo destinado à televisão e ao brincar.

Informações sobre média salarial familiar foram obtidas com os diretores. A renda familiar dos alunos da escola J é de um a dois salários-mínimos, incluindo a participação nos programas sociais anteriormente mencionados. A renda das famílias da escola K é de dois a quatro salário-mínimo, um aluno recebe benefícios de programas sociais.

A escola L declarou não possuir informação sobre a média salarial familiar, entretanto, indicou que a profissão dos pais varia entre empresários, comerciantes, funcionários públicos, professores e profissionais liberais. A faixa etária dos alunos nas três

turmas investigadas é de nove a dez anos, não há discrepâncias quanto à adequação da idade à série.

O primeiro dado quantitativo refere-se à **composição das turmas** investigadas.

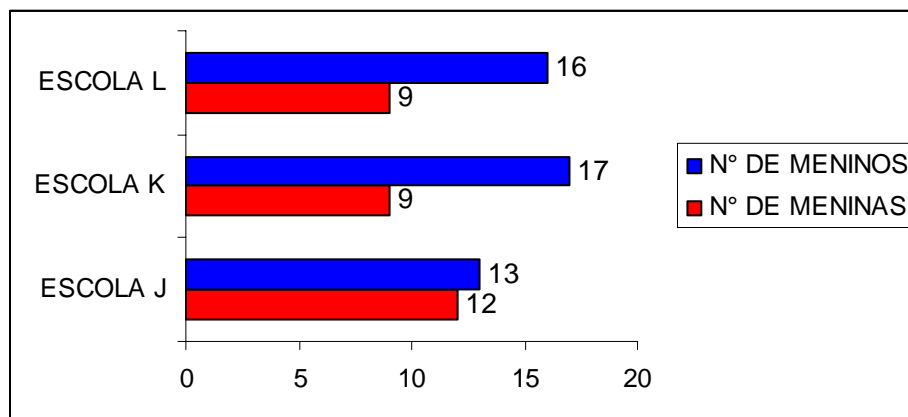


Gráfico 1 – Composição das Turmas.

Conforme demonstra o gráfico, somente a turma da Escola J é composta por quantidade equilibrada de alunos do sexo feminino e masculino, as turmas das escolas K e L possuem número maior de meninos do que meninas.

Investigamos sobre a **composição familiar** perguntando com quem os alunos moram.

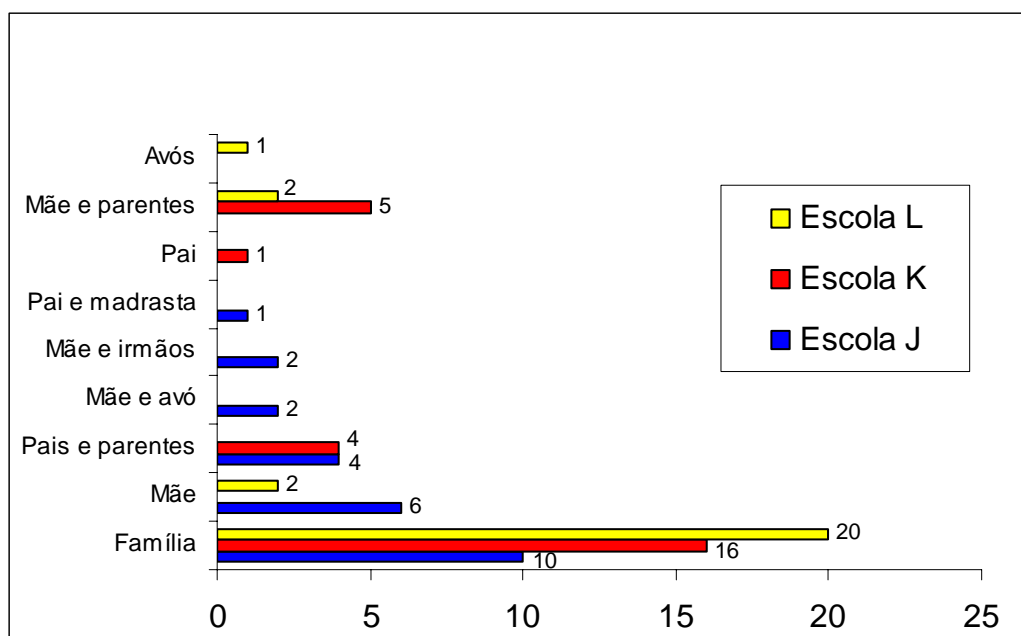


Gráfico 2 – Composição Familiar.

Na turma da Escola J: dez alunos moram com a família⁷³, seis moram com a mãe, 04 com pais e parentes o restante, considerado minoria, mora com a mãe ou pai e avós, irmãos e madrasta.

Na turma da Escola K: 62% ou 16 alunos moram com a família, 05 alunos moram com a mãe, quatro alunos com os pais e os parentes e o restante, que representa a minoria mora somente com o pai.

Na turma da Escola L: o índice de alunos que mora com a família é maior: 80%, ou seja, vinte alunos moram com a família, dois alunos moram com a mãe, outros dois com a mãe e parentes e um aluno mora com os avós.

Para saber sobre o **acompanhamento dos alunos pelos pais**, perguntamos com quem eles ficam diariamente.

⁷³ Consideramos a família, nesta pesquisa, aquela constituída pelo pai, pela mãe e pelos irmãos.

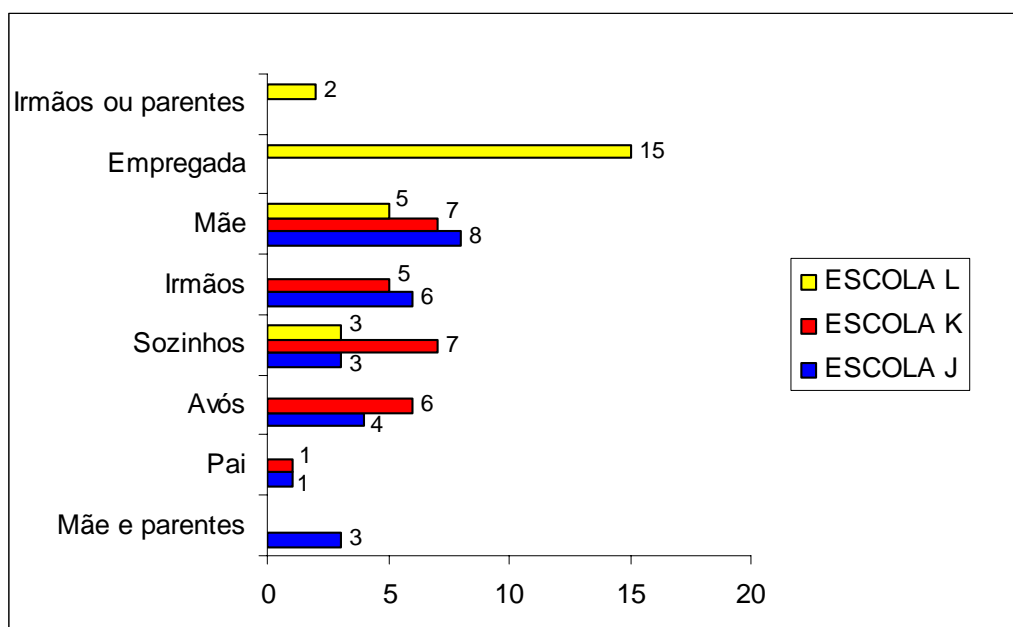


Gráfico 3 – Acompanhamento Familiar.

Na turma da Escola J: 08 alunos ficam acompanhados durante o dia pela mãe, 06 alunos pelos irmãos, 03 ficam com parentes ou a mãe, três deles ficam sozinhos, o restante fica com o pai.

Na turma da Escola K: sete alunos ficam com a mãe durante o dia, a mesma quantia fica sozinha em casa; seis alunos ficam acompanhados pelos avós, cinco por irmãos e um aluno pelo pai.

Na turma da Escola L: é relevante registrar que embora seja a turma com o maior índice de alunos que mora com a família é a que menos recebe o acompanhamento da mesma. Quinze alunos ficam acompanhados pela empregada durante o dia, cinco alunos ficam com a mãe, três alunos ficam sozinhos e dois alunos com irmãos ou parentes, sendo relevante registrar que alguns alunos desta escola referiram-se aos seus animais de estimação como companhia diária.

Verificamos a **escolaridade dos pais** dos alunos perguntando até quando o pai e a mãe estudaram.

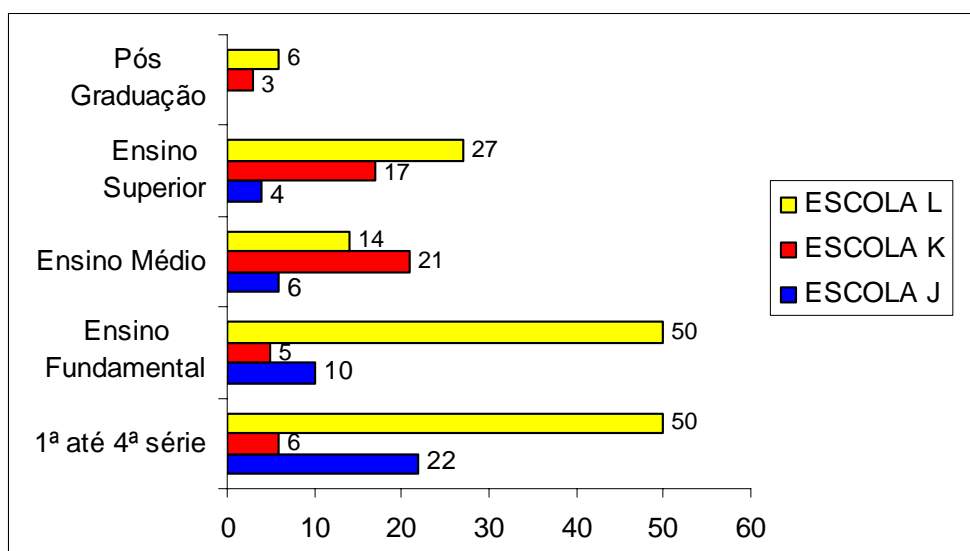


Gráfico 4 – Escolaridade dos Pais.

Identificamos que a escolaridade dos pais da turma da Escola J é menor comparada aos pais das outras escolas. A turma da Escola L possui o maior índice de pais graduados e pós-graduados, seguida dos pais da Escola K. Dados que revelam a diferença cultural entre os pais e conseqüentemente entre os alunos.

Sobre o **meio de transporte até a escola**, identificamos que:

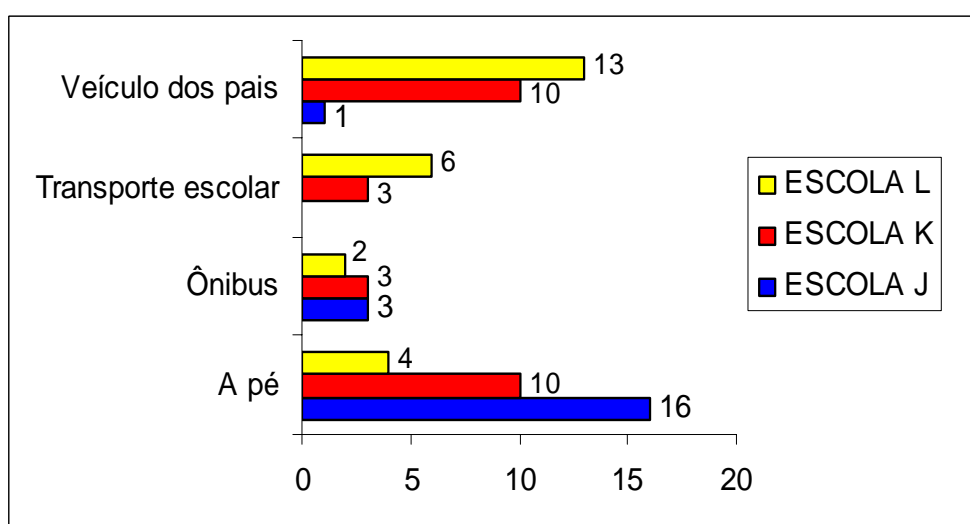


Gráfico 5 – Meio de Transporte para Escola

Na turma da Escola J dezesseis alunos vão à escola a pé, três de ônibus e um deles com o veículo dos pais.

Na turma da Escola K o número de alunos que vai para escola a pé e com veículo dos pais é o mesmo; três alunos utilizam transporte escolar para ir à escola e três vão de ônibus.

Na turma da Escola L quatro alunos vão à escola a pé, dois vão de ônibus, seis de transporte escolar, uma quantidade significativamente maior utiliza o veículo dos pais. Dados reveladores de realidade econômica e social distinta entre os alunos, conforme demonstrara o gráfico.

Investigamos sobre os **aparelhos eletrônicos que os alunos têm em casa** para obtermos informações quanto à presença e hábitos relacionados a estes, assim como padrão sócio-econômico de cada turma.

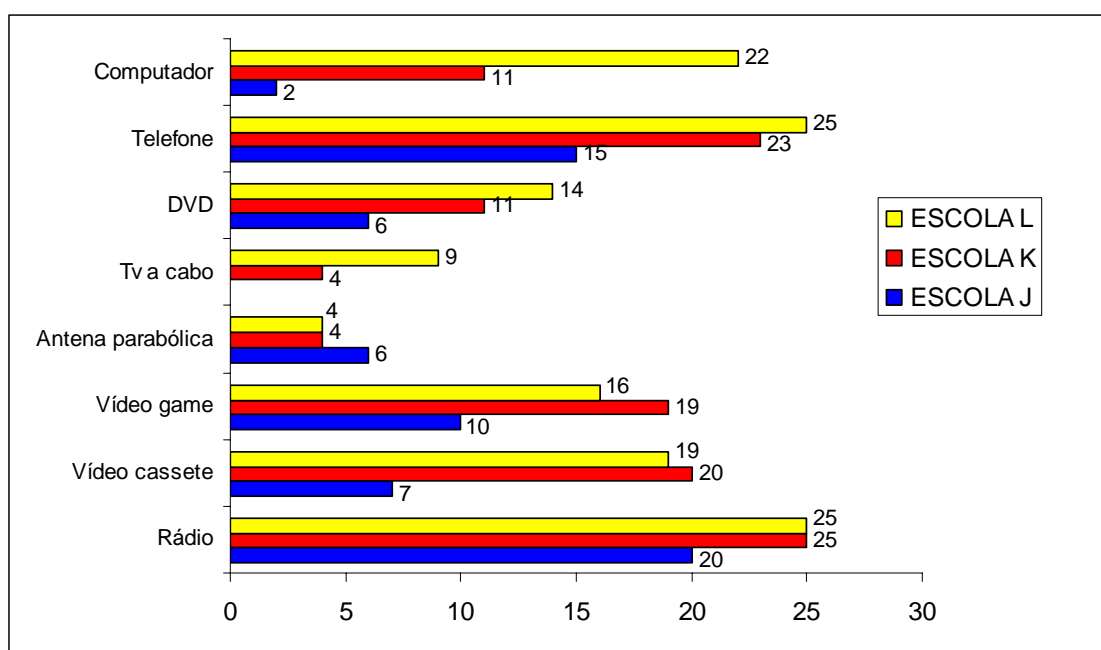


Gráfico 6 – Aparelhos Eletrônicos em Casa

O rádio e o telefone aparecem quase que na totalidade das respostas das turmas das Escolas K e L. Os alunos da escola J desconhecem o sistema de TV a cabo, não têm acesso à televisão paga, são, porém, os alunos com maior índice de antena parabólica pela dificuldade de captação dos sinais de televisão aberta, uma vez que a maioria reside em região de difícil acesso e localização.

A quantidade de alunos com aparelho de DVD da turma da Escola J equipara-se ao número de alunos com vídeo-cassete e antena parabólica, dado revelador da importância e presença de eletrônicos nesta realidade, a quantidade de alunos com aparelhos de *vídeo game* se destaca, o computador é o eletrônico de menor incidência nesta realidade.

Na turma da Escola K destacamos a presença do vídeo cassete e do *vídeo game*, o número de alunos com aparelhos de DVD e computador é maior que da turma da Escola J, porém, menor que da turma da Escola L que possui o maior índice de alunos com televisão a cabo dentre as três escolas investigadas, assim como de alunos com computador, sendo que os alunos das turmas das escolas K e L mencionaram acesso à Internet.

Considerando o tema de interesse, perguntamos sobre **o número de aparelho de televisão em casa.**

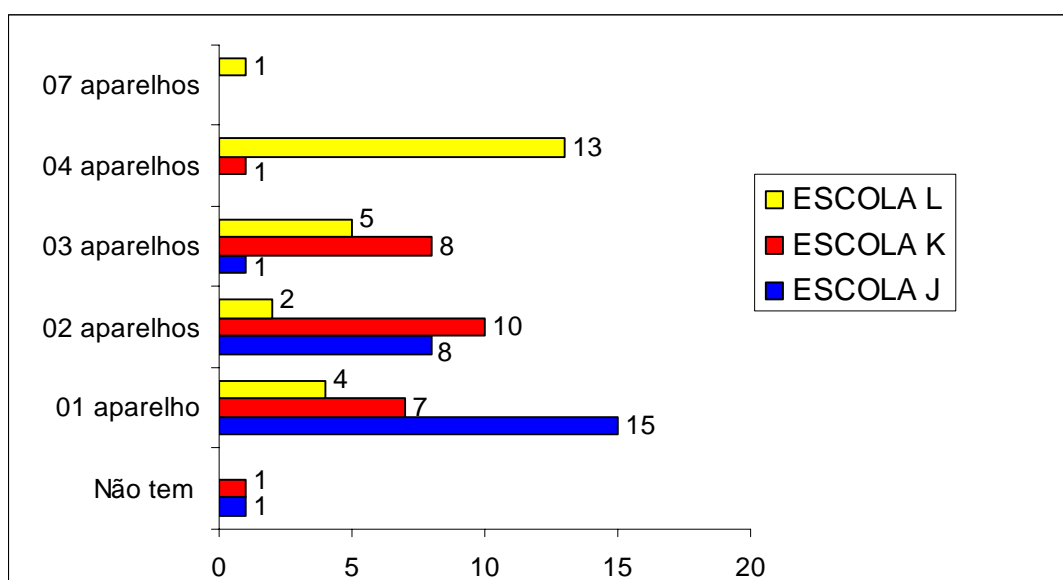


Gráfico 7 – Aparelhos de TV na Casa.

Apenas 02 alunos, um da turma da Escola J e um da turma da Escola K não possuem televisão em casa. O número de aparelhos de televisão por família nas turmas das Escolas K e L é maior em comparação à turma da Escola J, com média de um aparelho por residência. A média da maioria dos alunos da turma da Escola K é de dois aparelhos e da turma da Escola L quatro aparelhos, sendo relevante um dos alunos da turma da Escola L mencionar sete aparelhos de tevê em casa.

Perguntamos sobre **a disposição dos aparelhos nas casas** para identificarmos o índice de alunos com televisão no quarto:

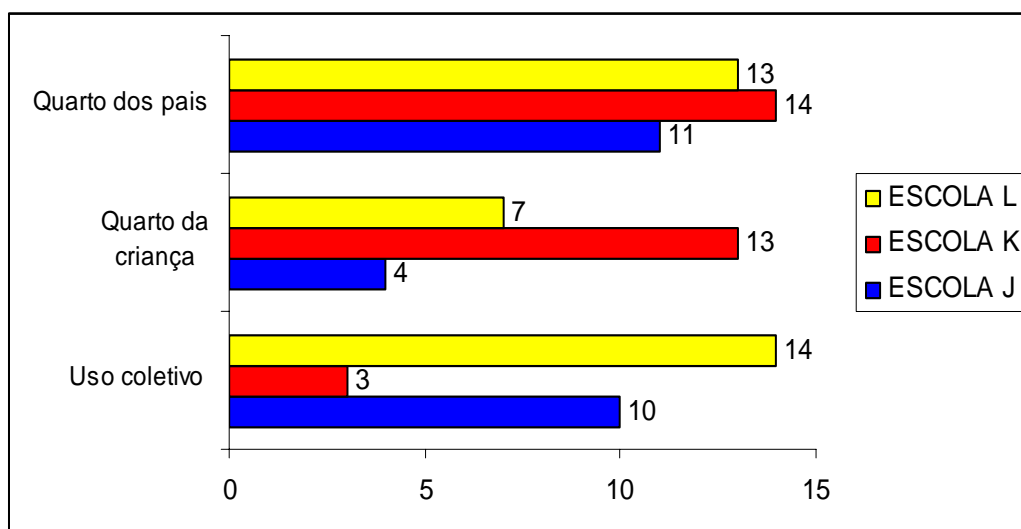


Gráfico 8 – Disposição da TV na Casa.

É notável que a turma da Escola K é a que possuem a maior quantidade de alunos com televisão no quarto. A quantidade de alunos com televisão no quarto na turma da Escola L é menor que na turma da Escola K, porém, maior que na turma da Escola J. O índice de aparelhos de televisão no quarto dos pais é alto nas três realidades investigadas.⁷⁴

Perguntamos sobre as **brincadeiras preferidas** dos alunos das três turmas:

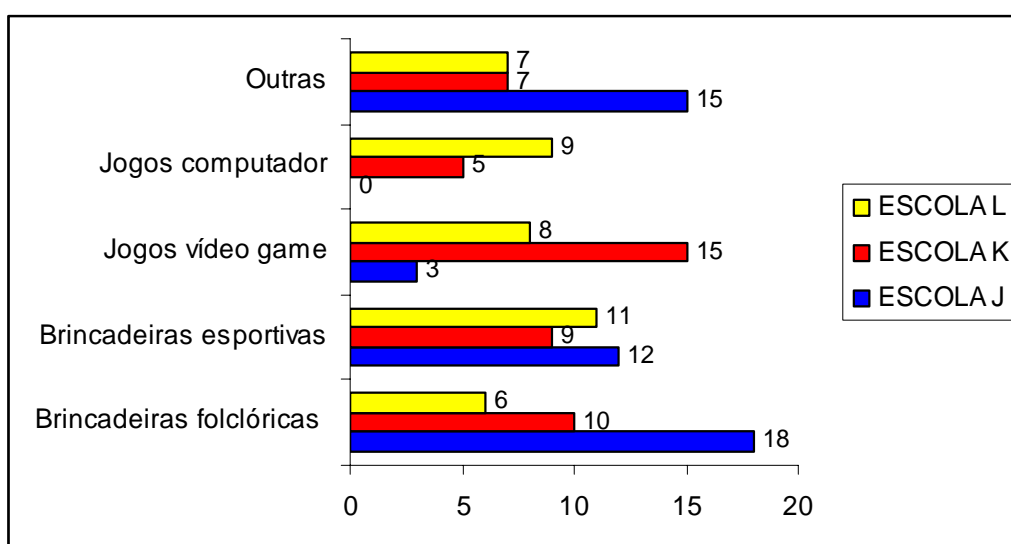


Gráfico 9 – Brincadeiras Preferidas.

^{74cc}Os lugares reservados àqueles que habitam um domicílio estão sendo invadidos pelos meios, com o consentimento e apoio de seus moradores. Da sala passam ao quarto e até ao banheiro. Não há lugar na casa onde os meios não estejam presentes. (SANCHEZ, 1999, p. 66).

Brincadeiras folclóricas como esconde-esconde e pega-pega aparecem dentre as preferidas nas turmas das Escolas J e K; brincadeiras com bola destacam-se na mesma proporção nas três realidades investigadas. Jogo de *vídeo game* dispara na preferência dos alunos da turma da Escola K; relacionamos este gosto à predominância de meninos na turma e ao número de alunos com televisão no quarto e que também possuem aparelhos de *vídeo game*.

Brincadeiras com carrinho, bonecas, bicicleta, casinha e escolinha, classificadas como outras brincadeiras, também são predominantes nas realidades com menor incidência de brinquedos e jogos eletrônicos como favoritos, sobretudo, entre os alunos da turma da Escola J; sendo relevante registrar que jogos eletrônicos de aparelho celular são citados como brinquedo favorito por alunos da turma da Escola L.

Perguntamos qual atividade é mais freqüente: **brincar ou ver televisão** para investigarmos até que ponto a TV preenche o tempo das brincadeiras.

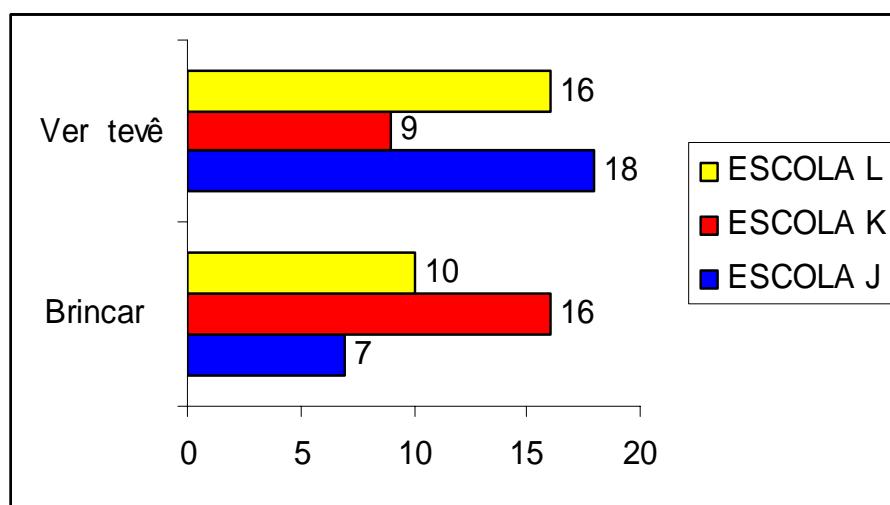


Gráfico 10 – Atividade mais Freqüente.

Os dados revelam que a maioria dos alunos das turmas das Escolas J e L dedica mais tempo à televisão do que ao brincar. Brincar se destaca como atividade preferida apenas na turma da Escola K; sendo o jogo de vídeo game, computador e outros do gênero as brincadeiras preferidas entre alunos das turmas das Escolas K e L.

Investigamos sobre o **tempo diário com a televisão** e noção dos alunos quanto a pouco ou muito tempo com a tevê.

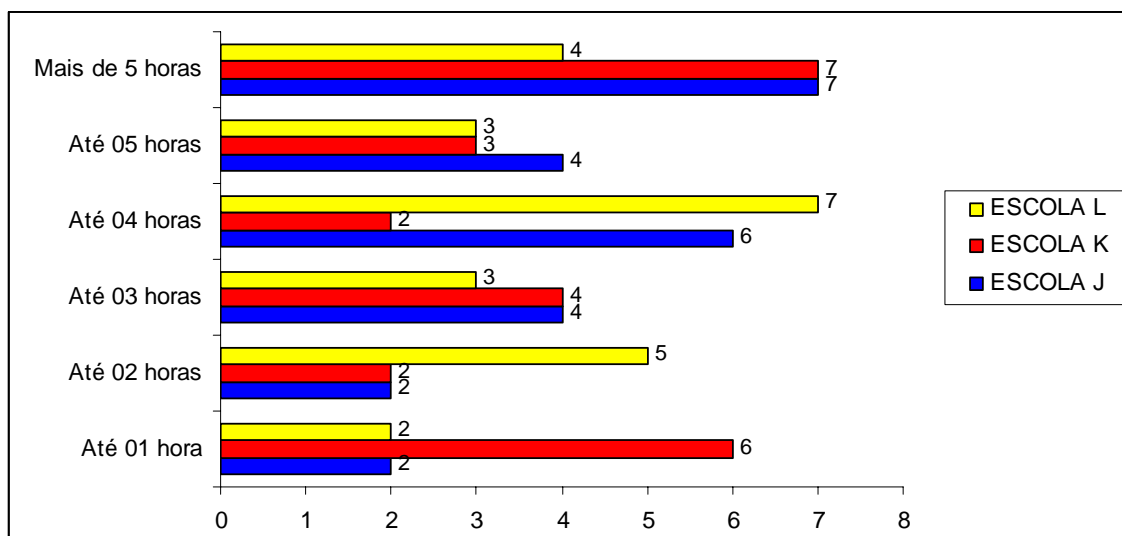


Gráfico 11 – Tempo Diário com a TV.

A média de tempo dedicada à tevê pela maioria dos alunos das três escolas é de três a cinco horas por dia, fato correspondente à atividade de maior frequência dos alunos nas três escolas, considerando também o uso da televisão para jogos de *vídeo game* na turma da Escola K.

A média de alunos que dedica acima de duas horas à televisão diariamente considera este tempo com a tevê muito, relacionando esta noção à dificuldade de levantar cedo, pois eles assistem à programação noturna e da madrugada, incluindo o aluno da turma da Escola J, que não tem televisão em casa.

Argumentos quanto ao pouco tempo com a televisão estão associados, entre os alunos que dedicam-se mais de três horas à televisão, à rapidez com que o tempo passa quando eles assistem à tevê.

Na turma da Escola L a noção de muito tempo com a televisão associa-se ao fato dos alunos não terem outra atividade, ao cansaço da vista e subutilização do tempo. Nesta turma a noção de pouco com a tevê, entre os que ficam mais de três horas com a televisão por dia, associa-se à comparação de tempo maior que colegas, irmãos, parentes e pais dedicam à televisão e comparação com o tempo dedicado à Internet.

Assistir pouco tempo à televisão, pela necessidade de fazer outras atividades, aparece como argumento em número inexpressivo de respostas.

Verifica-se, portanto, que a maioria dos alunos passa muito tempo com a televisão, incluindo os alunos que não têm tevê em casa, sobretudo no horário noturno. A

família desempenha papel tanto positivo quanto negativo em relação ao tempo que os alunos passam com a televisão, considerando o limite, a postura e suas atitudes frente a ela. A ociosidade faz com que os alunos considerem muito o tempo que eles dedicam à tevê, assistir muito à tevê aparece, ainda, associado às conseqüências negativas deste ato.

O computador, entre os alunos de classe alta, aparece como atividade que ocupa tanto tempo quanto a televisão, considerando também o acesso à Internet. Segundo (ROLDÃO, 1999, p.69): “[...] aliada à questão econômica, que faz com que uma grande parcela da população não tenha acesso a outras formas de lazer, entretenimento e cultura, a televisão ganha força como meio de entretenimento.”

Através do levantamento das **atividades no tempo livre dos pais** analisamos a atenção dispensada pelos pais aos filhos.

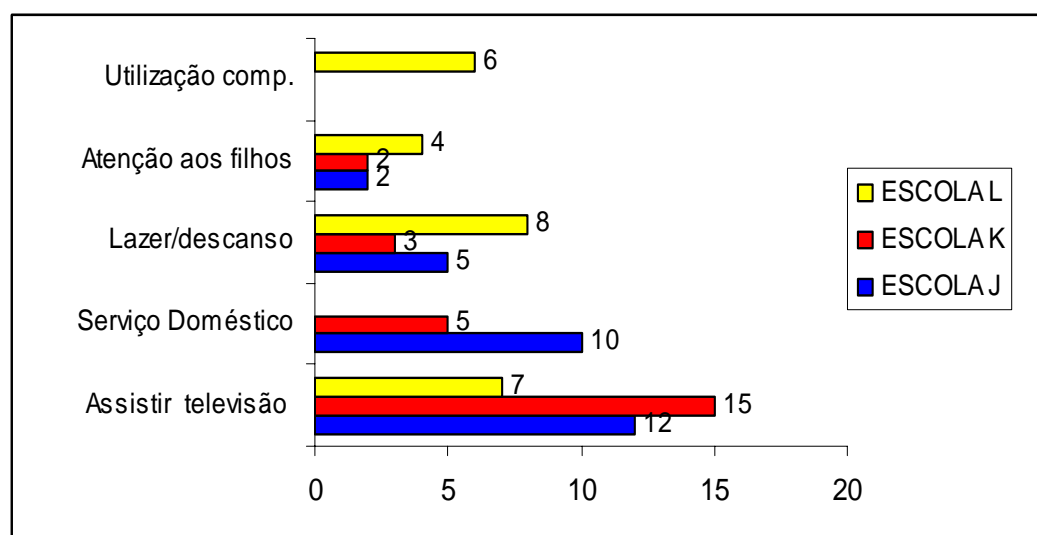


Gráfico 12 – Atividades no Tempo Livre dos Pais.

A maioria dos pais passa a maior parte do tempo de lazer assistindo à televisão, sobretudo nas turmas das Escolas J e K, chama atenção o fato de que assistir à tevê aparece associado a dormir em número considerável de respostas das turmas das Escolas J e K, o que condiz com o número de televisores no quarto dos pais.

As atividades nos horários de lazer dos pais dos alunos das turmas da Escola J e Escola L se opõem em relação ao serviço doméstico e uso do computador, o que indica as diferenças nos hábitos e costumes. Assim, concluímos que o acompanhamento dos filhos

pelos pais não aparece como freqüente nas horas de folga; o computador ocupa o tempo de lazer de uma parcela razoável de pais de alunos da turma da Escola L.

Pedimos aos alunos que indicassem a **freqüência com que os pais conversam sobre o que eles assistem na televisão.**

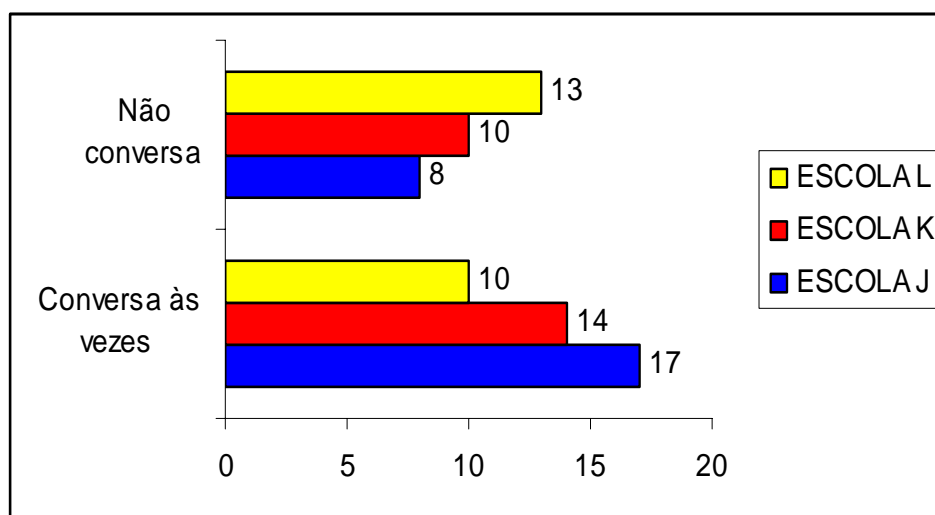


Gráfico 13 – Diálogo Familiar sobre TV.

Identificamos que o diálogo dos pais com os filhos e vice-versa sobre a televisão não é freqüente, nem mesmo entre os alunos das turmas das Escolas J e K que ficam acompanhados pela mãe, conforme os dados anteriores sobre acompanhamento diário dos alunos.

Perguntamos, ainda, com quem eles conversam sobre o que vêem na televisão, uma vez que investigamos sobre as práticas pedagógicas e mediação da televisão:

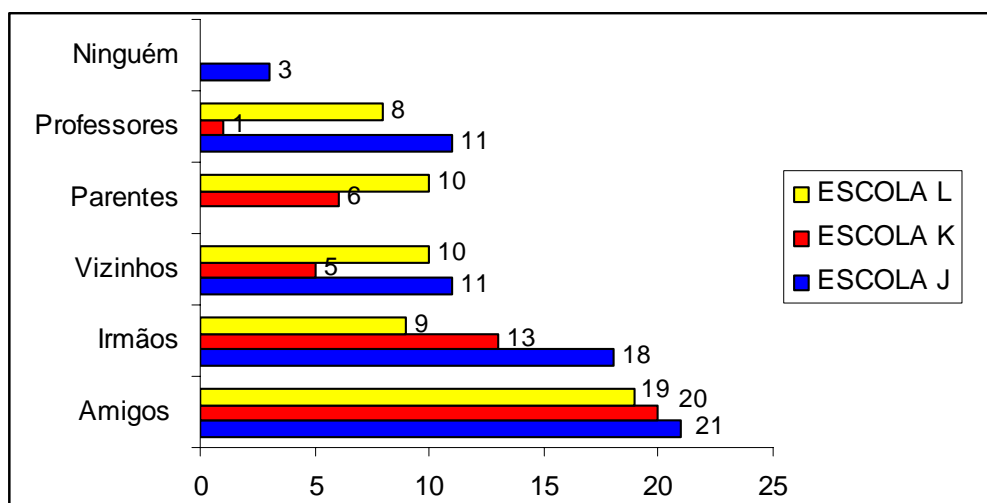


Gráfico 14 – Diálogo dos Alunos sobre TV.

Identificamos que o índice de alunos que conversa com a professora nas turmas das Escolas J e L é consideravelmente superior em relação à turma da Escola K, dados que condizem com as informações fornecidas pelas professoras durante as entrevistas. Poucos alunos não conversam com ninguém sobre o que assistem na tevê, sobretudo nas turmas das Escolas K e L.

Portanto, o entendimento sobre o que eles assistem baseia-se mais no diálogo que estes estabelecem com as pessoas de seu círculo de convivência, ou seja, os amigos, irmãos, vizinhos, parentes do que com os pais ou professores.

5.4 OS PROFESSORES PARTICIPANTES

Consideramos a investigação com os professores dos alunos que participaram da fase anterior da pesquisa de extrema importância e significado para a análise de dados comuns nos instrumentos tanto dos alunos como dos professores. Por este motivo e por perceber os profissionais de educação como um universo extremamente amplo para a pesquisa a que nos propusemos, restringimos as entrevistas aos três professores das escolas descritas.

De caráter semi-estruturado, com roteiro de dezenove perguntas, a entrevista com os professores analisou o trabalho desenvolvido com a televisão; a formação e

atualização profissional, o tempo de atuação no magistério, a jornada de trabalho diária, atividades fora desta jornada, o conhecimento da programação da televisão, o tempo para planejamento e troca de experiências pedagógicas (anexo F).

A faixa etária das professoras das turmas das Escolas J e K é de 30 a 35 anos e da turma da Escola L de 25 a 30 anos. Sobre a atuação no magistério e com crianças: a professora da turma da Escola J trabalha há 12 anos com crianças, a professora da turma da Escola K tem 19 anos de atuação com crianças e a professora da turma da Escola L tem 15 anos de trabalho, também com crianças.

Sobre a formação acadêmica: a professora da turma da Escola J graduou-se em Serviço Social, fez o Curso Normal Superior e está terminando Pós-Graduação em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar. A professora da turma da Escola K é graduada em Letras, com especialização enfocando estudos de Piaget. A professora da turma da escola L graduou-se em Ciências Sociais.

Sobre a formação nos últimos dois anos: a professora da turma da Escola J referiu-se à palestras e seminários promovidos pela Rede Municipal de Ensino e reuniões pedagógicas nas escolas que trabalha. A professora da turma da Escola K citou um curso sobre crianças hiper-ativas e grupos de estudos na escola. A professora da turma da Escola L falou de cursos de atualização com o Sistema de Ensino Pueridomus, adotado por sua escola, e palestras proferidas pelo professor Dr. José Pacheco, de Portugal.

Sobre o tempo da escola para planejamento e discussões pedagógicas: a professora da turma da Escola J planeja aulas em casa porque sente necessidade de pesquisar vários livros. O horário de permanência e hora-atividade restringe-se aos 40 minutos das aulas de Educação Física, duas vezes por semana e 40 minutos da Hora do Conto, três vezes por semana. As reuniões para planejamento, em equipe, ocorrem poucas vezes, são utilizadas para comunicados da direção e supervisão escolar.

A professora da turma da Escola K citou seis encontros anuais de quatro horas para estudos e discussões pedagógicas, fora do horário escolar. Ela troca idéias com outros professores nos horários de recreio e de permanência correspondente aos horários das aulas de Educação Física, tempo que considera insuficiente. A professora da turma da Escola L participa, nas manhãs de sábado, de reuniões pedagógicas, palestras, estudos e leituras para planejamento e troca de idéias entre todos da escola.

Sobre cursos enfocando o uso da televisão na sala de aula: A professora da turma da Escola J disse ter visto, no Curso Normal Superior, a importância do trabalho com

fitas de vídeo e outros audiovisuais e sente-se preparada para utilizar os recursos com objetivos educativos, não apenas por lazer.

A professora da turma da Escola K nunca participou de cursos sobre esta temática, embora considere importante. A professora da turma da Escola L também nunca participou deste tipo de formação. De acordo com ela, a televisão é censurada por algumas famílias e totalmente liberada por outras, assim, a escola precisa, na saber lidar com estas situações.

Sobre a jornada de trabalho, atividades fora do horário de trabalho, média de tempo dedicado à televisão e conhecimento sobre a programação da televisão comercial. As professoras das turmas das Escolas J e L trabalham 08 horas por dia, sendo que a professora da turma da Escola L trabalha o dia todo em uma escola e a professora da turma da Escola J trabalha em escolas diferentes. A professora da turma da Escola K trabalha 4 horas por dia.

A professora da turma da Escola J passa maior parte do tempo em casa pesquisando e estudando; seu lazer é ver televisão, ela conhece os programas do horário noturno, referiu-se às Telenovelas e Documentários como os programas preferidos.

A professora da turma da Escola K passa o tempo livre cuidando dos filhos, auxilia o marido no trabalho e pratica atividades esportivas e recreativas. Ela afirma conhecer a programação, mesmo que o tempo com a televisão esteja restrito ao período noturno e o ato de assistir à tevê esteja associado a outras atividades.

A professora da turma da Escola L afirma que seu conhecimento sobre a programação restringe-se também ao horário noturno, sendo relevante o fato de que às vezes ela liga a tevê para não se sentir só e que ela não assiste aos programas, ela ouve e realiza outras atividades ao mesmo tempo, assim como a professora da turma da Escola K.

De acordo com Barros Filho (1999, p. 20):

“[...] não raro, receptores usam a mídia como “pano de fundo” para outras atividades. Por exemplo: ouvir rádio lavando louça, assistir à TV cortando unhas, folhear jornal tomando café. Para Donohew Nair e Finn(1980) poderíamos comparar este tipo de receptor ao “piloto automático” de um avião. A rigor, o nosso sistema cognitivo está sempre pronto para alterar o foco de sua atenção, na ocorrência de estímulo que o provoque.”

5.5 A RECEPÇÃO DA TV PELOS ALUNOS

Hipótese 01: A televisão influencia crianças a consumir produtos. A identificação ocorre segundo o contexto sócio-econômico e cultural destas.

Consumo:

62 dos 76 alunos investigados, afirmam pedir produtos por causa de anúncios da televisão. Os pedidos por produtos de primeira necessidade têm prioridade entre os alunos da escola de menor condição social, entre os demais prevalece o pedido por brinquedos e produtos supérfluos. Evidencia-se, portanto, que a televisão influencia o comportamento de consumo dos alunos (CANCLINI, 1995).

Na turma da Escola J: 92 % dos alunos assume desejo de consumir produtos que vêm na tevê, prevalecendo pedido por roupas, calçados, comida e brinquedos. Na turma da Escola K: 90% dos alunos afirma querer comprar produtos anunciados pela tevê. Dentre os mais pedidos, em ordem de prioridade estão: brinquedos, calçados e comidas. Na turma da Escola L: 89 % afirma que os pedidos são, também em ordem de prioridade, por brinquedos, comida e calçados anunciados na tevê.

Os alunos que não tem televisão, nas turmas das Escolas J e K, pedem os mesmos produtos anunciados que os demais. O telefone móvel celular é citado como acessório e entretenimento por uma parcela significativa dos alunos das turmas das Escolas K e L.

Identificação:

Perguntamos se os alunos gostariam de ser como alguém da televisão e se costumam “imitar” personagens ou coisas que vêm na tevê.

A identificação nas três escolas é proporcional ao número de horas dedicadas à tevê. Alunos da turma da Escola J passam mais tempo assistindo, são os que mais têm o costume de imitar personagens e situações mostradas na televisão. Alunos que se dedicam mais ao brincar, mesmo com brinquedos eletrônicos, caso da turma das Escola K, são os que menos querem ser ou imitar o que e aparece na televisão.

Beleza, fama, poder, popularidade, força e riqueza dos personagens são citados como fatores que levam à identificação e imitação por todas as crianças.

Na turma da Escola J 14 alunos assumem a vontade de ser como alguém da tevê e 18 alunos afirmam que imitam personagens da televisão.

S.A.P. (aluno que não tem televisão).

[...] Jet Lee porque ele luta bem e eu queria ser que nem (sic) ele [...].

W.D.

[...] Eu queria ser a Eliana, Angélica eu queria ser toda as mulher (sic) da tv, eu gosto de cantar e dançar e desfilar com os outros que pasa (sic) na televisão [...]

P.V.S.C.

[...] Eu queria ser emgual e (sic) cabeção da malhação que ele é muito engrasado (sic) a malhação passa 5:30 acaba 6:00[...].

Na turma da Escola K 17 alunos não gostariam de ser como alguém da tevê e não imitam personagens, 09 alunos afirmaram o contrário. Dentre os depoimentos da minoria que gostaria de ser e tem o costume de imitar o que vê na tevê, apontamos:

J.R. A.S. – (aluno sem televisão em casa)

[...] sim flash [...]

A.R.C.

[...] Sim. Avril Lavign⁷⁵, emitir (sic) senas (sic) de novelas com primos (!!!)e tamem (sic) de filmes de carro ou moto[...]

A.P.M.B

[...] sim, Gisele Bütchem (sic), a Gisele Bütchem⁷⁶ (sic) disfilando (sic) [...]

Na turma da Escola L 13 alunos não gostariam de ser como personagens da tevê e 12 alunos gostariam de ser como alguém da tevê. Sobre imitar personagem: 14 alunos não têm este costume, 10 alunos afirmaram o contrário.

D.C.S.S.

[...] ser como Juliana paz, a Jiselle Binchen (sic) imitar o comercial da SKOL, porque é legal[...]

M.C.M.

⁷⁵ Cantora americana de música pop.

⁷⁶ Top model internacional.

[...] ser como o personagem neo (sic) do filme matrix porque ele é rico[...]

B.A.V.

[...] Sim como a Carolina Digma (sic) porque ela é muito bonita [...]“imitar a propria (sic) Carolina Digma (sic). [...]

Hipótese 02: Crianças não distinguem ficção de realidade. Expressam, segundo sua noção de certo e errado na televisão, a preferência pelos programas.

Para identificarmos percepções quanto ficção e realidade perguntamos, na linguagem dos alunos, quais programas passam “coisas de verdade” e quais programas passam “coisas de mentira”.

Percepção: ficção e realidade

Na turma da Escola J: Telejornais são considerados pela maioria dos alunos como programas que passam coisas de verdade ou realidade. Os Desenhos Animados são considerados programas que passam coisas de mentira ou ficção.

Na turma da Escola K: Os Telejornais também são citados como programas que retratam coisas de verdade ou realidade. Os Desenhos Animados seguidos das Telenovelas são considerados programas que passam coisas de mentira, ou ficção.

Na turma da Escola L: a maioria também considerou os Telejornais como programas que retratam a realidade. A Telenovela como programa que passa coisas de mentira.

Os alunos apresentam noção de ficção e realidade na tevê quando falam sobre os programas que passam coisas de verdade e coisas de mentira, mas, confundem atores e atrizes com personagens interpretados, especialmente em Telenovelas, Desenhos Animados e Filmes, conforme desenhos feitos pelos alunos.(anexo H)

Nenhum aluno pronunciou-se a respeito de edições, cortes ou produção nos programas de televisão. De acordo com a professora da turma da Escola L, os alunos se projetam nos personagens e vêem a representação como a sua realidade.

• preferência, expressa segundo a noção de certo e errado na tevê:

Quanto à noção de certo e errado perguntamos, também na linguagem dos alunos, quais programas passam coisas ruins e erradas e quais programa passam coisas boas e

certas. Analisamos, então, se os programas preferidos pela maioria são indicados por passar coisas certas e os menos preferidos os programas indicados por passar coisas erradas.

Na turma da Escola J: a preferência pelos programas é, em partes, de acordo com a noção de certo e errado na tevê, ou seja, o Telejornal, considerado programa que passa coisas verdadeiras e também certas não aparece como programa preferido pela maioria. Entretanto, o Programa do Ratinho, indicado como o que passa coisas erradas é o que eles não gostam de assistir.

Expressando-se por meio de desenho, o programa preferido é o Desenho Animado, 11 alunos indicaram preferência por este gênero de programa, 08 alunos não gostam de Desenho Animado, ficando claro que a preferência não é pelo gênero de programa, mas, por certos personagens mais e outros menos (anexo G).

Escrevendo sobre os programas que gostam e que não gostam de assistir os alunos da turma da Escola J indicaram a Telenovela como programa preferido, 11 alunos citaram Alegriões e Rabujos⁷⁷, 06 alunos falaram sobre a telenovela Senhora do Destino⁷⁸ e 07 alunos sobre a telenovela Malhação⁷⁹.

Sobre o que não gostam de ver: 11 alunos indicaram o Programa do Ratinho tanto na resposta escrita quanto desenhada. Apresentamos as preferências através de respostas por escrito.

J.A.M.S.

[...] Eu gosto de Alegriões com Rabujos por que tem a Sofia e o acachofre (sic) [...]

R.A.M

[...] Eu gosto de malhação porque(sic) fala muitas coisas sobre uma banda que (sic) o nome dela é vaga banda [...]

W.D.

[...] Eu gosto de Senhora do Destino e Alegriões e Rabujos porque é muito legal e muito importante (sic) para mim. [...]

“Eu não gosto do Ratinho porque fala muita besteira (sic) e então é porisso (sic) que eu não gosto de (sic) programa.”

⁷⁷ Telenovela exibida pelo Sistema Brasileiro de Televisão no horário das 19:00 horas.

⁷⁸ Telenovela exibida pela Rede Globo agosto de 2004 a fevereiro de 2005 no horário das 20:00 horas.

⁷⁹ Telenovela, em forma de seriado, exibida pela Rede Globo diariamente no horário das 17:00 horas.

Na turma da Escola K: o Telejornal, citado como programa que passa coisas verdadeiras, boas e certas não aparece entre os preferidos, mas como o programa que os alunos menos gostam de assistir, tanto na resposta escrita como desenhada. O Desenho Animado e a Telenovela são os programas que os alunos mais gostam de ver, 11 alunos mencionaram o Desenho com o personagem Bob Esponja⁸⁰ pela resposta desenhada, e 18 alunos a Telenovela Malhação pela resposta escrita.

C.M.A.

[...] Eu gosto de Malhação e (sic) legal porque eu vejo como se fosse adolescente (sic) e Senhora do Destino porque eu gosto da Dayana e da Maria do Carmo [...]

L.E.Y.

[...] Eu não gosto do Ratinho porque ele me xingou que (sic) os japoneses são um filho de uma... pó (sic) que ele acha que eles são espertos e eu sou japonês [...]

A.R.C.

[...] Eu gosto de Malhação porque é legal porque fala e mostra coisas e jovens e adolescente (sic) Eu não gosto de Jornal Nacional porque não (sic) passa coisa importante.

Assim, não é pelo critério de certo e errado que os alunos revelam suas preferências pelos programas.

Na turma da Escola L: desenhando sobre o que gostam de ver na televisão, os alunos indicaram o Desenho Animado como programa preferido. Escrevendo sobre o que mais gostam, 07 alunos citaram o Programa de Auditório infantil TV Globinho⁸¹ e 10 alunos a Telenovela Senhora do Destino.

Sobre o que os alunos menos gostam de ver: 16 alunos citaram, tanto nas respostas escritas quanto nas desenhadas, o programa de auditório: Xuxa no Mundo da Imaginação que, na opinião dos alunos, é bebezórico ou para bebês⁸².

L.P.

[...] Eu gosto de Senhora do Destino porque é uma história verídica [...]

[...] Eu não gosto do programa Xuxa é de nenemzinho (sic) e a Xuxa é muito falsa [...]

G.B.^a

⁸⁰ Desenho animado exibido pela Rede Globo no Programa da Xuxa no período da manhã e outros canais de televisão a cabo.

⁸¹ Programa de auditório infantil exibido pela Rede Globo, diariamente no horário das 10:00 horas.

⁸² Informação que corrobora com os dados fornecidos pela professora desta escola na página 117.

[...] Eu gosto da Tv Globinho passa muitos desenhos[...]

[...] Eu não gosto da Xuxa é só para bebês e é muito infantil e não é pra (sic) minha idade[...]

J.N.F.B.

[...] Eu gosto de Senhora do Destino porque ele (sic) é um programa que transmite diversão Animação e felicidade[...]

[...] Eu não gosto de Xuxa no mundo da imaginação não é um programa apropriado para minha idade[...]

As preferências e não preferências nesta turma também não se relacionam às concepções de certo e errado na tevê, uma vez que 11 alunos afirmaram desconhecer programas que passam coisas certas e boas e 09 desconhecem sobre programas que passam coisas ruins e erradas.

Embora não tenha se constituído em hipótese, investigamos sobre **as percepções dos alunos quanto ao trabalho com a televisão na escola.**

Perguntamos se a professora utiliza a televisão nas aulas, como utiliza e o que eles pensam sobre estudar a televisão que eles assistem em casa, na escola.

Na turma da Escola J: 16 alunos disseram que a professora utiliza televisão às vezes, 08 alunos que ela utiliza sempre e 02 alunos que não utiliza. Sobre como utiliza: 14 alunos disseram que fazem resumos, perguntas no caderno, textos, desenhos e escrevem depois que a professora usa a televisão, 09 alunos disseram que eles conversam, estudam e fazem prova, 01 aluno disse que televisão é só para distrair.

Sobre o trabalho com a televisão comercial: 24 alunos são favoráveis em assistir na escola programas que eles assistem em casa, 01 aluno é contra. Os argumentos dos alunos favoráveis relacionam-se a aprender, estudar mais e à diversão, conforme segue:

J.M.S.S.

[...] Muito legal e gostoso eríamos (sic) se (sic) divertir muito[...]

J.C.S.

[...] Eu acho muito legal e bom porque é divertido [...]

M.N.F.

[...] Eu acho que é mais inportante estudar do que ver porkaria (sic) [...]

Na turma da Escola K: 20 alunos afirmaram que a professora utiliza a televisão e o vídeo às vezes, 04 alunos que ela não utiliza e 01 aluno que utiliza sempre. Sobre

como utiliza: 07 alunos disseram que eles estudam o assunto, 12 alunos disseram que eles respondem perguntas no caderno, 03 alunos disseram que eles escrevem e 03 alunos falaram que eles fazem exercícios e conversam. Sobre assistir, na escola, à televisão que assistem em casa, 21 alunos concordam e 05 alunos discordam.

L.A.S.C.

[...] É muito chato, por que a gente perde aula [...]

V.E.S.M.

[...] Ruim, porque a professora ensinando no quadro é melhor[...]

J.K.K.S.C.

[...] Entereçante, (sic) porque depois nós vamos estudar[...]

J.R.A.S.

[...] Bom porque o filme pode ser legal[...]

Na turma da Escola L: 24 alunos disseram que a professora utiliza a televisão e o vídeo às vezes e 01 aluno que utiliza sempre. Sobre como utiliza: 16 alunos disseram que eles fazem relatórios, trabalhos, desenhos e provas; 09 alunos disseram que a professora comenta e eles estudam. Sobre o trabalho com a televisão comercial : 23 alunos gostariam de assistir na escola aos programas que eles assistem em casa, 02 alunos não gostariam. Os argumentos dos alunos favoráveis também estão relacionados a aprender, estudar mais e à diversão. Segue abaixo depoimentos que são a favor e contra o trabalho com televisão aberta na escola.

L.P.

[...] Eu acho legal pois é um aprendizado diferente[...]

G.A.S.

[...] É legal, porque você aprende e se diverte[...]

I.C.M.

[...] Eu acho uma coisa interessante, se tiver coisa (sic) a ver com o que estamos estudando[...]

J.N.F.B.

[...] Eu acho uma coisa ruim porque normalmente ela pode trazer um filme chato[...]

Constata-se que as percepções dos alunos sobre o trabalho com televisão associam-se a atividades e exercícios escritos: produção de texto, relatórios, questionários e

avaliação. Os alunos relacionam estudo com televisão às atividades copiadas do quadro negro e de livros, eles também associam uso da televisão a lazer e descanso.

5.6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A TELEVISÃO

H3: O uso da televisão pelos professores, de 1ª a 4ª séries, limita-se ao aspecto instrumental, tanto na escola pública quanto na escola privada.

Perguntamos se as professoras utilizam televisão ou vídeos nas aulas e com que objetivos o fazem, se analisam programas da televisão que os alunos assistem em casa e sentem-se preparadas para esta prática.

A professora da turma da Escola J utiliza a programação do circuito interno de televisão da escola com objetivos de fixar conteúdo e desenvolver a capacidade de argumentação: [...] *eu procuro alguma coisa que está ligada ao conteúdo [...] eu acho que é um caminho para eles estarem fixando o conteúdo, estarem melhorando a capacidade argumentativa deles, que eles possam usar não só o livro [...]*. A professora afirmou nunca ter analisado programas que os alunos assistem em casa.

Sua prática pedagógica com esta programação restringe-se a comentários, ela não se sente segura para o trabalho sem planejamento específico uma vez que, segundo ela, os alunos acreditam em tudo o que vêem. [...] *para assistir aqui não, mas, às vezes, por exemplo, a gente esta discutindo um assunto e Ah! Passou no Ratinho tal coisa e a gente entra na discussão sabe, aproveita para estar alertando, estar falando para eles [...], eu não tenho certeza não, (sic) acho que a gente tem que preparar bem antes, por que eles têm a capacidade de argumentar e nem sempre eles observam o lado positivo [...]*.

Vale apontar que o livro didático de Língua Portuguesa utilizado pela professora que propõe uma unidade de estudo sobre publicidade impressa.(MARINHO; MORAES; BRANCO, 2001).

A professora da turma da Escola K procura associar vídeos aos conteúdos curriculares: [...] *se eu estou trabalhando com ecologia procuro ver alguns vídeos que trabalham em cima, (sic) se estou trabalhando a parte de reprodução a gente procura ver vídeos em cima (sic) desse conteúdo [...]*.

Ela também afirma nunca ter feito leitura de imagens da programação que seus alunos assistem por falta de planejamento prévio. Ela acredita que, com planejamento,

não teria dificuldade: [...] *eu nunca planejei alguma coisa assim de ligar a tevê e ver o que está passando, bom eu acho difícil fazer isso... se eu tiver um planejamento para a gente refletir junto com as crianças, ah to (sic) achando chato este programa, é educativo, tem muita violência, seria mais uma parte de eu me planejar (sic) [...]*

A professora da turma da Escola L cita o material de Língua Portuguesa que ela trabalha; durante um trimestre analisam vários vídeos, filmes, estudo da história do cinema e culminância dos trabalhos com vídeos e filmes indicados e classificados pelos alunos⁸³: [...] *nós avaliamos o filme, classificamos se é comédia, fazemos tudo aquilo e avaliamos se valeu a pena ter assistido [...] eles sempre querem trazer DVD mas não assistimos por assistir, só mais é didático mesmo com objetivo educativo ou filme que tem haver com conteúdo[...].* Sobre a televisão que os alunos assistem em casa: [...] *trabalhei com o Sítio do Pica-pau-amarelo, fizemos a comparação com o que passava antigamente[...], eles hoje não se interessam pelas histórias do sítio[...]* Ah eu estou sentindo as crianças um pouco precoces assim sabe[...](sic) *elas amadurecem muito rápido, então tudo para eles é de bebê, mesmo que ele gosta de assistir ele fala que não assiste (sic) [...]*

Este dado justifica o termo citado pelos alunos desta escola sobre os programas que eles não gostam de assistir no horário matutino: “bebezóricos” ou de bebês e corroboram com o que explica (POSTMAN, 2002a) sobre o desaparecimento da linha divisória entre infância e vida adulta.

Esta professora sente-se preparada para o trabalho de leitura crítica: [...] *nós fomos conversar sobre as propostas daquela propaganda e tal, (sic) será que era interessante realmente experimentar, como tinha criança com vontade de tomar cerveja, nós fomos trabalhar a questão, aí (sic) eles viram a força que a propaganda tem sobre as pessoas [...].*

A professora comentou sobre um outro trabalho com propaganda, mas, percebemos que a análise é desvinculada das imagens, ou seja, dos elementos trabalhados pela televisão para persuasão e consumo: [...] *a do sabão em pó (sic) eles acham um absurdo lavar aquele monte (sic) de meias com uma caixa de sabão, mas é impossível, é uma propaganda enganosa [...].*

A análise feita a partir dos depoimentos nos permite indicar que o uso da tevê na escola pública municipal e privada limita-se ao aspecto instrumental uma vez que o trabalho não contempla a inserção e leitura crítica da mídia que os alunos assistem em casa na escola. Os professores referiram-se exclusivamente a “vídeos e programas educativos”.

⁸³ Material integrante da proposta Pueri Domus.

Barzotto e Ghilardi (1999, p. 07) explicam que a leitura na atualidade está relacionada aos diferentes suportes de textos que ocupam lugar no cotidiano dos diferentes segmentos sociais.

Segundo a Associação de Leitura do Brasil (ALB) é necessário que se reconheça como leitura as práticas realizadas fora do meio cultural acadêmico, assim, os professores precisam exercitar a compreensão da convergência de duas áreas distintas: Comunicação e Educação para que se possa entender e trabalhar com as transformações culturais resultantes da integração de textos midiáticos no dia-a-dia da população.

H4: Os professores reconhecem as influências da televisão sobre o comportamento dos alunos, mas, não dispõem de conhecimento para a leitura crítica das mesmas.

Perguntamos se as professoras percebem influências da programação da televisão no comportamento dos alunos, se consideram importante trabalhar com esta programação e o que dificulta ou facilita este trabalho.

Para a professora da turma da Escola J a violência nos Desenhos Animados influencia as brincadeiras nos intervalos de aula. As Telenovelas trazem cenas de sexo que precisam ser acompanhadas pelos pais porque os alunos falam sobre elas com os colegas e tiram conclusões nem sempre adequadas: [...] se é um desenho de luta que está no auge e eles assistem é um comentando com o outro, eles querem estar imitando aquelas guerrinhas, aqueles golpes [...] e acabam se machucando de verdade, na época daquela minissérie da Anita eu tive que fazer uma reunião com os pais, pois, já que eles permitem os filhos assistir, (sic) eles têm que estar explicando o que está acontecendo[...] eles chegam na escola e conversam com os colegas, esclarecimento real eles não têm[...]. Segundo Sanchez (1999, p.71):

[...] A predisposição a acreditar nas mensagens dos meios depende dos critérios que o receptor tiver, não em relação aos conteúdos propriamente ditos, mas em relação aos meios, e de sua capacidade de analisá-los. Isso, somado à dificuldade de ter uma opinião elaborada e formada sobre os conteúdos oferecidos, conduz a uma aceitação desses conteúdos como corretos.

A professora acredita que o livro didático que trata de publicidade leva os alunos a pensarem nas propagandas da televisão: [...] neste livro deste ano tem bastante

propaganda, no livro mesmo impresso [...] daí (sic) a gente analisa e daí(sic) eles começam a comparar com as coisas que eles estão vendo na televisão [...]”. Para a professora, o desenvolvimento de criticidade em relação à tevê é necessário, mas tem que ser planejado e constar na formação dos professores: *[...] Eu não acho difícil, você tem que se preparar e eu acho importante porque você está trabalhando a consciência da criança, eles passam mais tempo em frente da televisão do que aqui com a gente e vai saber o que eles estão assistindo [...].*

A professora reconhece a violência nas brincadeiras e o erotismo precoce como influências da tevê, mas, o trabalho com estas questões não ocorre, segundo ela, pela falta de planejamento e estudo prévio.

Segundo a professora da turma da Escola K a agressividade nas brincadeiras de recreio são conseqüências das lutas dos Desenhos Animados da tevê e o consumismo de roupas, calçados e materiais escolares é determinado pela programação da televisão: *[...] eu pego alguns desenhos, né, (sic) de relance na televisão e a gente vê um agredindo o outro, dando chute no outro, esse tipo de brincadeira eu já percebi no nosso recreio; em termos assim de consumismo a gente percebe em relação não só ao material escolar, mas também o vestuário deles [...].*

A professora vê com interesse o trabalho de leitura das imagens da tevê: *[...] seria interessante trabalhar esta parte crítica em relação às propagandas, o que eles mostram, a hiperatividade com que eles colocam na propaganda, mandando fazer [...] e mesmo assim (sic) algumas cenas de novelas que a gente percebe que são muito violentas[...].*

Ela aponta para a facilidade do trabalho pelos recursos disponíveis em sua sala de aula, porém, admite não inseri-los pela falta de planejamento: *[...] nós temos uma televisão e um vídeo em cada sala, então (sic) esta facilidade em termos de material nós temos, então, (sic) eu acho que seria mais em relação a planejamento mesmo[...].*

A situação encontrada na escola J repete-se na Escola K, ou seja, as duas professoras identificam as influências da tevê sobre o comportamento das crianças, mas, citam falta de planejamento como justificativa da ausência de trabalho crítico com imagens da tevê.

A professora da turma da Escola L falou sobre diversas situações que evidenciam as influências da televisão em seus alunos: *[...] têm alunos que estudam a tarde e querem vir de manhã por não estarem assistindo Malhação..., tive o caso de um aluno que deixou de sair, a nota dele teve queda, a mãe veio me procurar porque ele estava fissurado em um programa da tarde..., descobri que lá no programa os meninos, meio gordinhos, se*

davam bem então, ele se identificava, porque na escola as meninas não se interessavam por ele [...] vejo influência da propaganda de tênis, roupa, relógios, bonés, esta última fase eles estavam muito ligados (sic) naquele lanche do Mc Donalds que ganhava um cachorrinho, né, (sic) e passava na tevê [...].

A professora referiu-se ao horário impróprio que os alunos assistem à tevê e à negligência dos pais, apontou a diferença entre a linguagem da televisão e a linguagem da escola como a causa da dificuldade de trabalho com a tevê. Seria, segundo ela, como se a tevê deseducasse, com facilidade, o que a escola tenta educar com dificuldade: *[...] as crianças assistem programas depois da meia noite sabe, (sic) programas que eu falo pra (sic) eles: gente vocês não vão aprender nada com isso [...] como a gente tem o controle da tevê na mão, não deixar a tevê controlar a gente [...], a família deixa muito a vontade, né, (sic) meus alunos ficam com a empregada, sozinhos, então eles estão liberados e hoje tem a Internet, eu acho que o que o dificulta o trabalho com a televisão são estes programas que tudo que a gente fala que não é legal fazer, nos programas passam como uma coisa normal [...].*

Nossa hipótese se confirma, pois, além a ausência de planejamento existe a necessidade de formação para leitura crítica da mídia televisiva. De acordo com Pavani (1999) a dificuldade de incorporação dos textos da mídia, da leitura da televisão parte da tradição de trabalho com textos orais e impressos através de livros e mais recentemente jornais e revistas.

H5: Os professores demonstram clareza quanto aos processos de Comunicação e Educação estabelecidos pela escola e pela tevê, mas, não estabelecem relações entre eles.

Perguntamos como os professores analisam os processos de Comunicação e Educação estabelecidos pela televisão e pela escola, se consideram a televisão prejudicial ou benéfica e como vêem a posição das famílias sobre o que os filhos assistem.

Quanto aos processos de Comunicação e Educação: a professora da turma da Escola J afirmou que a Educação não está preparada para trabalhar com os meios de comunicação, muitos usam como passatempo, enquanto corrigem provas, a preferência é por “vídeos educativos”, do tipo aula pronta ou relacionados aos conteúdos curriculares. [...] dependendo de como é assistida, se não houver a orientação de um adulto a criança tira suas próprias conclusões e fica por isso mesmo, na sala de aula a televisão é um recurso interessante que pode ser utilizado de várias formas [...].

A mesma afirmou que o tempo disponível dos pais com os filhos, assim como o grau de conhecimento e informação sobre a programação da tevê são fatores determinantes para a formação quanto a visão sobre a televisão [...] *pela minha experiência vejo que têm pais preocupados e têm pais que não estão nem aí*[...]

A professora da turma da Escola K: referiu-se a “vídeos educativos” que representam, para ela, reforço e complemento ao processo ensino-aprendizagem com linguagem mais motivadora que da escola: [...] *esses vídeos que são gravados (sic), eles são tirados de um programa de televisão, então a maioria destes programas a gente, às vezes, vou falar da TV CEM e aqui na escola nós temos várias fitas de vídeos também de vários programas, então eles ajudam bastante na informação, são programas chamativos e não fica só aquela aula de você estar ali expondo né (sic) [...]*.

A professora considera um lado da programação comercial benéfico, por retratar diferentes aspectos culturais, e outro prejudicial por retratar violência com técnicas que atingem a afetividade e levam à crença em fantasias: [...] *existe a parte benéfica porque nós temos vários programas de televisão que mostram bastante cultura e nós temos o lado também que prejudica porque é muita violência, é a parte afetiva que eles trabalham na televisão que muitas vezes não condiz com a realidade das crianças, é fantasioso [...]*. De acordo com ela os pais não limitam o tempo dos filhos com a televisão e para jogos com o computador e videogame: [...] *pelos conversas que a gente tem na sala de aula eles não têm o limite do tanto de..., como que eu posso falar, (sic). eles não têm o limite da quantidade de tempo ou da qualidade de programas que eles assistem, a maioria dos pais trabalha e a criança fica em casa na tevê ou no vídeo game ou no computador [...]*.

Tal depoimento corrobora com os dados expressos anteriormente pelos gráficos. A professora apresenta, em partes, clareza quanto aos processos de Comunicação e Educação estabelecidos pela televisão e pela escola, percebe diferenças e estabelece relações entre eles, mas, seleciona para sua prática pedagógica apenas “vídeos educativos”, sem a leitura crítica das imagens que os alunos assistem fora do ambiente escolar.

A professora da Escola L: para ela o processo de comunicação da televisão é o inverso da escola e os alunos acreditam mais na primeira do que na segunda: [...] *aqui nós temos um discurso [...] quando eles chegam em casa eles passam a maior parte na frente da tevê e a tevê distorce tudo [...] eu vejo que eles se colocam muito em programas de jovens fora da faixa etária deles, mas lá na Malhação não acontece isso, então, quer dizer eles colocam a televisão como a realidade da vida deles, eles se projetam na tevê [...], temos que mostrar que aquilo não é real, que a realidade é o que estamos passando [...]*.

A professora considera a televisão e o computador importantes para educação de crianças, percebe a necessidade de acompanhamento dos pais e professores, pois, a falta de limites em casa se constitui em um problema [...]. *Eles assistem o que eles querem e hoje, pior que a tevê tem a Internet, eles comentam, a família deixa muito a vontade, né (sic) não vê o que a criança está assistindo [...]*. A professora apresenta noção crítica em relação à mídia televisiva e outras mídias, o trabalho de leitura de imagens da televisão limita-se, porém, ao discurso sem a inserção das imagens e mensagens da tevê na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao reconhecermos a televisão como importante instrumento de educação e a escola como espaço institucionalizado para práticas de informação e formação educacional, o objetivo principal deste trabalho foi investigar como professores, de primeira até quarta séries, trabalham com o discurso e as imagens da mídia televisiva e como os alunos fazem a recepção da televisão.

Os questionamentos e as análises realizadas pela investigação de campo estão direcionados para as concepções de professores e alunos em relação à televisão. A investigação bibliográfica procura reunir trabalhos que analisam o papel da Educação para uso crítico e seletivo da programação da tevê.

Apontamos, primeiramente, que as causas e conseqüências das transformações dos meios, especialmente da televisão, exigem a revisão das práticas pedagógicas, pois, a televisão proporciona novas formas de ler e aprender; de representar a informação e a cultura.

Entretanto, encontramos nas realidades investigadas a leitura da mídia televisiva a margem do currículo e das práticas pedagógicas devido à seleção dos próprios professores que, sobretudo, pela formação profissional restringem trabalho com tevê a vídeos “educativos”, relacionados aos conteúdos curriculares.

O uso da televisão é restrito ao aspecto instrumental, as práticas escolares seguem tendências reprodutivistas que não possibilitam o desenvolvimento da capacidade crítica, seletiva e o enfraquecimento da vulnerabilidade infantil frente aos apelos televisivos.

Os depoimentos dos professores e dos alunos investigados, tanto na escola pública como na escola privada demonstram que a leitura crítica das imagens da televisão aberta não faz parte da prática pedagógica.

Consideramos as concepções dos professores quanto aos processos de comunicação e educação estabelecidos pela televisão e pela escola como um dos fatores que dificulta a inserção da mídia televisiva nas escolas, uma vez que, para eles a televisão deseduca com facilidade aquilo que a escola educa com dificuldade, ou seja, a relação entre o discurso da escola e da televisão é pautada sob a ótica do conflito e da competição.

Tal processo é trabalhado, nas três realidades, com postura e discurso moralista que contesta e aconselha aos alunos evitarem e não assistirem a certos programas em determinados horários.

Conforme os dados coletados pela pesquisa, a maioria dos alunos identifica-se, acredita, consome produtos e valores veiculados pela televisão; a maioria dedica muito tempo a esta atividade e preenche o imaginário com a “realidade” projetada pela mídia televisiva. A organização social e familiar privilegia a presença dos eletrônicos nas casas, limita as brincadeiras infantis ao espaço doméstico e faz com que os pais não acompanhem e conversem com os filhos sobre a rotina com a televisão.

A família e a escola, em geral, têm consciência destes fatores, mas, se mantêm em uma zona de conforto ao não exercerem o papel de mediação para o entendimento do que os alunos vêem na tevê; os comentários entre eles é um dos fatores determinantes da compreensão sobre o que assistem.

As preferências pelos programas assemelham-se nas diferentes realidades investigadas; dependem dos personagens interpretados e confirmam a audiência ao horário noturno e à média de tempo revelada com a televisão, pelos alunos.

O que se percebe é o predomínio da cultura do visível; a audiência predomina nos mesmos programas pela falta de acesso a outras formas de lazer e atividades; o que resulta na massificação cultural e adoção dos mesmos padrões de consumo e hábitos, de acordo com os dados fornecidos pelos alunos e pelos professores.

A investigação de campo ratifica a investigação bibliográfica, e vice-versa, em relação à atenuação da linha divisória entre a infância e a idade adulta. A exposição ilimitada à televisão faz com que crianças entrem em contato com diversas realidades e representações culturais precocemente, mas, por outro lado impossibilitam as relações com outras pessoas, o experimento de sensações físicas, a troca de idéias e a comunicação social.

Buscando apoio nas palavras de Melo (1999), afirmamos que a tevê atua em duas dimensões da vida humana: o real e o imaginário. A consciência entre os professores quanto a este fator é unânime. Eles percebem que alunos têm dificuldade em distinguir ficção de realidade na tevê, que o consumismo voltado aos apelos televisivos é intenso. Entendem que o poder exercido pela televisão não é absoluto se analisado de forma crítica e que a prática reflexiva sobre a programação é importante para a postura seletiva.

Entretanto, o discurso e a prática com a televisão nas realidades educacionais investigadas não se encontram em sintonia uma vez que a falta de tempo para o planejamento e a ausência de conhecimentos técnicos são apontados como fatores que impedem a operacionalização de práticas diferenciadas das realizadas até então, voltadas para vídeos “educativos” relacionados a conteúdos curriculares.

Compreendemos que a família, a escola e outras instituições, ao permanecerem caladas, consentem com o alto índice de crianças educadas diariamente pela televisão. Consideramos que televisão não representa um meio menor em si, ela veicula valores e situações que fazem parte de uma organização social. Ela representa um meio de transmissão cultural.

O conteúdo e a técnica utilizada pela mídia televisiva podem ser trabalhados em práticas pedagógicas desde a infância com a condição de que a formação de professores anteceda a formação dos alunos, pois através das entrevistas e projetos de formação de professores analisados, detectamos insegurança dos docentes sobre o que e como ensinar, fragilidade nos processos de formação continuada, desconhecimento de práticas de leitura, de desconstrução e produção de programas de televisão.

Entendemos que, assim como os alunos, os professores estão sujeitos às influências da mídia e que toda e qualquer ação voltada para um novo "ecossistema comunicativo" com alunos requer formação voltada primeiramente aos professores.

A inter-relação entre as áreas de Educação e Comunicação nos processos de formação docente permite o entendimento de que a TV representa aprendizagem acerca do que se passa no mundo, mas, tal posição não a isenta da manipulação por parte dos que lutam pelo monopólio dos meios de comunicação; que tratam a imagem e a informação como produtos mercantilizados.

Neste sentido, a educação para a mídia televisiva representa sinônimo de educação para o consumo e a cidadania e proporciona o desenvolvimento da capacidade crítica e seletiva em relação à programação. O atual contexto carece de tal formação, comprometida tanto com a análise do uso que se tem feito da televisão e conseqüências deste uso, como das possibilidades da televisão em si, distantes da manipulação direcionada para os valores de quem a produz.

A proposta de formação de educadores para práticas pedagógicas com a mídia televisiva, detectada no contexto desta pesquisa, representa o início deste processo. Seus avanços dependem da formação continuada sistematizada a toda rede educacional, uma vez que as iniciativas atuais são trabalhadas através de projetos esporádicos.

Os referidos projetos contemplam a vertente culturalista da perspectiva educacional de trabalho. A inovação nas ações voltadas para a educação nesta realidade poderia partir de projetos segundo características e conceitos da vertente dialética da Educação para Comunicação, que pressupõe a produção midiática e, ainda, áreas de Expressão Comunicativa através das artes e Gestão Comunicativa.

Os depoimentos de professores que participaram dos projetos de formação para práticas com a tevê corroboram para o fato de que a restrição da leitura escolar a textos e imagens impressas não se deve exclusivamente a uma tradição ou resistência ao uso da televisão na escola, mas, a falta de formação específica.

Apontamos que tanto a opinião dos profissionais participantes de tais projetos quanto dos professores entrevistados por esta pesquisa volta-se para a necessidade do trabalho de leitura crítica da mídia televisiva com alunos no ensino de 1^a a 4^a séries.

A presente investigação revela, ainda, que as políticas e reformas educacionais brasileiras pouco tem contribuído para a efetivação de práticas escolares com a televisão e outras mídias. Os Parâmetros Curriculares Nacionais defendem apenas em tese os pressupostos que inter-relacionam os conceitos de Educação e Comunicação na escola. Os esforços partem de ações isoladas, conforme demonstra o panorama educacional no estado do Paraná, estado de São Paulo e outros.

As conseqüências das políticas educacionais da década de noventa, caracterizadas pela qualidade com o mínimo de investimento nas escolas e seus profissionais, recaem sobre o modo de pensar e agir de professores que, despreparados para práticas que correspondam aos anseios e necessidades sociais atuais, expressam insegurança e desconforto em relação ao trabalho com meios de comunicação na escola.

Sobre a iniciativa dos projetos de formação para os meios dissertados neste estudo apontamos como positiva a superação das dificuldades e insegurança dos docentes, assim como a elevação do nível da auto-estima de alunos, professores e comunidade em geral, que trabalham com as diferentes áreas da perspectiva educomunicativa.

A pesquisa demonstra que, na realidade investigadas, a Educomunicação pode se tornar uma das metodologias de ensino e aprendizagem mais poderosas para atender as necessidades sociais atuais em relação aos meios de comunicação por considerar prioritários os espaços e os produtos dos meios; a leitura crítica e a produção midiática e a comunicação por parte daqueles que estão cercados pela cultura midiática.

A Educomunicação, campo emergente de pesquisa e atuação, proporciona o “empoderamento comunicativo” dos sujeitos sociais, mas, necessita do fortalecimento dos processos de formação de educadores. Mais do que do que “ensinar” com tecnologia é necessário promover o desenvolvimento de pensamento questionador sobre o que nela está posto e como está posto.

Compreendemos, finalmente, que o tema tratado por este estudo, a partir dos conceitos desenvolvidos pela Educomunicação, retoma as premissas de Freire (2000) e

demonstra que utilizar a televisão para ensinar, educar e formar é processo inverso de ser ensinado, educado e formado por ela.

Sobre estas bases a Educação e a Comunicação podem cumprir com o processo necessário para a conquista da autonomia e maior idade moral, descritos por Kant, em relação à mídia televisiva e outros meios de comunicação, especialmente entre professores e alunos no contexto de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a Emergência da Regulação Supranacional. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.11, n. 75, p.15-32, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid>. Acesso em: 02 ago. 2004.

_____. Estado, Mercado, Comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.20, n.69, p.139-164, Dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid>. Acesso em: 02 ago. 2004.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n 77, p. 53-61, 1991.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2003.

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a Educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2001.

BACCEGA, Maria Aparecida. Novas Tecnologias, novas sensibilidades. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 18, p. 7-14, maio/ago., 2000.

_____. Meios de Comunicação na Escola. **Comunicação e Educação**, São Paulo, ano 09, p. 7-12, set/dez, 2002a.

_____. Televisão e Educação: A escola e o livro. **Comunicação e Educação**, São Paulo, ano 8, p. 7-12, maio/ago., 2002b.

BARBERO, Jesús Martin. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

_____. Novos regimes de visualidade e descentralizações culturais. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Mediatamente! Televisão, Cultura e Educação**. Brasília: SEED, 1999. p. 17-40.

_____. Desafios culturais da Comunicação à Educação. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 18, p. 51-61, maio/ago., 2000.

_____. Globalização Comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, Denis de (Org.). **Por uma outra comunicação, mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2003. p.57-85.

BARROS FILHO, Clóvis de. Mundos possíveis e mundos agendados: um estudo do uso da mídia na sala de aula. In: BARZOTO, Valdir Heitor; GHILARDI, Maria Inês (Org.). **Mídia, Educação e Leitura**. São Paulo: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

BARZOTTO, Valdir Heitor. A participação do leitor na definição da forma do objeto portador de textos: um projeto educativo. In: BARZOTO, Valdir Heitor; GHILARDI, Maria Inês (Org.). **Mídia, Educação e Leitura**. São Paulo: Associação de Leitura do Brasil, 1999. p. 139-150.

BARZOTTO, Valdir Heitor; GHILARDI, Maria Inês (Org.). **Mídia, Educação e Leitura**. São Paulo: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BERGAMO, Giuliana. Quando aquele dia chega. **Veja**, São Paulo, ano 37, n. 43, p. 60-62, out. 2004.

BIZONI, Alessandra Moura. **Educomunicação, uma revolução na sala de aula**. 2005. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce>>. Acesso em: 16 jan. 2006.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. 16.ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

BRASIL. Lei n. 9394/96, 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: Editora do Brasil, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. INEP. **Plano Nacional de Educação – Proposta do Executivo ao Congresso Nacional**. Brasília, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. **Trama do olhar**. Brasília, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. **Projeto TV Escola**. Brasília, 1996.

BRINHOSA, Mário César. A função Social e Pública da Educação na Sociedade Contemporânea. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: HISTEDBR, 2001. p.39-58.

BRITTOS, Valério Cruz; BOLAÑO, César Ricardo Siqueira. **Democratizar a comunicação: uma tarefa pendente?** 2005. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/alaic/call%20for%20papers.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2005.

BUCCI, Eugênio. A criança como ser mitológico. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 148, p. 24, dez. 2001.

_____. As tristes cópias do medíocre. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n 149, p.12, jan./fev. 2002.

BUCCI, Eugênio. **Videologias**: ensaios sobre televisão. In: BUCCI, Eugênio; KHEL, Maria Rita. São Paulo: Boitempo, 2004. (Coleção Estado de Sítio).

CANCLINI, Nestor García. **Consumidores e Cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

_____. **A Globalização Imaginada**. Tradução Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Construir Ecossistemas Educativos, Reinventar a Escola In: _____. **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p.11-16.

CANDAU, Vera Maria (Org). Nas Teias da Globalização. In: _____. **Sociedade, Educação e Culturas**: questões e propostas. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 13-29.

_____. **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CARNEIRO, Vânia Lucia Q. **TV na escola e os desafios de hoje**: curso de extensão para professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública. UniRede e SEED/MEC. 3. ed. Brasília: UNB, 2000.

CARRATO, Ângela. Quem tem medo da TV pública? In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL LATINO-AMERICANO DE PESQUISA DA COMUNICAÇÃO, 3., São Paulo, 2005. **Caderno...** São Paulo: USP, 2005. p. 22.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 13-35.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Anália Cochar. **Português: linguagens**. São Paulo: Atual, 1998.

CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COELHO, Teixeira. **O que é Indústria Cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

COSTA, Moacir. Os riscos da erotização infantil. **Folha de Londrina**, Londrina, 16 jan. 2005. Caderno 01, p. 2.

CÚPULA MUNDIAL DE MÍDIA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: Mídia de todos, Mídia para todos, 4., Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://riosummit2004.com.br/noticias_full.asp?id_noticias=545&idioma=por&fo>. Acesso em: 20 abr. 2004.

DEBORD, Guy. **A sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

DUPAS, Heloisa. Nós e a sociedade da Informação. In: KUPSTAS, Márcia (Org.). **Comunicação em debate**. São Paulo: Ed. Moderna, 1997. p.93-109.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

FEILITZEN, Cecília Von; CARLSSON, Ulla (Org.). **A criança e a mídia: imagem, educação e participação**. São Paulo. Cortez, 2002.

FERRÉS, Joan. **Televisão e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **O mito na sala de janta**: discurso infanto-juvenil sobre televisão. Porto Alegre: Movimento, 1993.

FÓGLIA, Eliane. **Um olhar sobre a TV**: percepções de professores sobre leitura crítica de Imagens no Ensino Médio de Londrina. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2004.

FRANÇA, Vera Veiga. O objeto da Comunicação/A Comunicação como objeto. In: MARTINO, Antonio Hohlfeldt; Luiz C. (Org). **Teorias da Comunicação**: conceitos, escolas e tendências. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 39-60.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FRIGOTTO. Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA. Episódio: **O imaginário no século XX**. Produção executiva de Renato Ganhito. São Paulo. Realização: CDN- Companhia de Notícias. Secretaria de Estado da Cultura, 2000. Série: Oficinas Culturais na TV. 1 videocassete (30min), VHS, son., color.

GADOTTI. Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. **Escola S.A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GENTILI, Pablo A; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 2002.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. A Leitura da Imagem. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília, 2005. p.107-111.

GHILARDI, Maria Inês. Mídia, Poder, Educação e Leitura. In: BARZOTO, Valdir Heitor; GHILARDI, Maria Inês (Org.). **Mídia, Educação e Leitura**. São Paulo: Associação de Leitura do Brasil, 1999. p. 103-112.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: _____. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-41.

_____. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

GORNI, Doralice Ap. Paranzini. **Sistema Estadual de Educação do Paraná: qualidade e avaliação**. 1999. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Marília.

_____. **A reestruturação do Ensino Fundamental do Paraná após a abertura democrática do Brasil: retrospectiva e perspectivas**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

HAMBURGUER, Esther. Formatos da intimidade. **Comunicação e Educação**, São Paulo, ano 8, n. 24, p. 82-86, maio/ago. 2002.

KAERCHER, Gládis E.; CRAIDY, Carmem. **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

KEHL, Maria Rita. Imaginário e Pensamento. In: SOUZA, Mauro Wilton de. **Sujeito o lado oculto do receptor**. São Paulo, Brasiliense, 1995. p. 169-179.

_____. Três observações sobre os *reality shows*. In: BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita (Org.). **Videologias: ensaios sobre televisão**. São Paulo: Boitempo, 2004. p. 165-173. (Coleção Estado de Sítio).

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 104-131.

LAZAR, Judith. Mídia e Aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Mediatamente! televisão, cultura e educação**. Brasília: SEED, 1999. p. 91-108.

LEÃO. Silvana. Uma sociedade desconfigurada. **Folha de Londrina**, Londrina, 21 nov. 2004. Caderno 1, p.9.

_____. Silvana. Escolas Municipais antecipam as aulas. **Folha de Londrina**, Londrina, 17 jan. 2006, Caderno Cidades p. 01.

LEITE, Sandra Regina Mantovani. **A criança, a rua e a escola**: uma análise do Projeto “Viva Vida” no município de Londrina. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina.

LONDRINA. Câmara Municipal. Lei nº 6.010, de 28/12/1994. Cria na Secretaria Municipal de Educação canal especial de televisão e dá outras providências. Londrina, 1994.

LONDRINA. Câmara Municipal. Decreto nº 332, de 22/05/1995. Regulamenta a Lei nº 6.010, de 28/12/1994. Londrina, 1995.

LONDRINA. Prefeitura de Londrina. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto CEM** – Canal Educativo Municipal. Londrina, [2000-].

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Ed. Pedagógica Universitária, 2003.

MACHADO, Arlindo. **A Televisão levada a sério**. São Paulo: SENAC, 2000.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Televisão**: a vida pelo vídeo. São Paulo: Moderna, 1998.

MARCONI, Eva Maria . **Técnicas de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARINHO, Luzia Fonseca; MORAES, Elody Nunes; BRANCO, Graça. **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. São Paulo: Moderna, 2001.

MATTELART, Armand. **A globalização da comunicação**. Trad. Laureano Pelegrin Bauru. São Paulo: EDUSC, 2002.

MATTOS, Laura. Após curso, jovens criticam “JN” e baixaria. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 dez. 2004a. Caderno E, p. 4.

_____. Laura. Criança não deve ver televisão sozinha. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 dez. 2004b. Caderno E, p.3.

MEKSENAS, Paulo. **Cidadania, poder e Comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002.

MELO, José Marques de. Estímulos Midiáticos aos hábitos de Leitura. In: BARZOTO, Valdir Heitor; GHILARDI, Maria Inês (Org.). **Mídia, Educação e Leitura**. São Paulo: Associação de Leitura do Brasil, 1999. p. 39-47.

MENDONÇA, Erasto Fortes. O plano nacional de educação: desdobramentos na política educacional. In: TEIXEIRA, Lúcia Helena. (Org.). **LDB e PNE: desdobramentos na política educacional brasileira**. São Bernardo do Campo, 2002. v. 1, p. 13-54.

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MORAIS, Regis de. **O que é ensinar**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.

MORAN, José Manuel. **Desafios da televisão e do vídeo à escola**. 2004. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/desafio.htm>>. Acesso em: 24 set. 2004.

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

_____. Ensino e Aprendizagens Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000. p.11-64.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Os parâmetros Curriculares Nacionais em questão. **Educação e Realidade**, v. 21, n.1, p. 9-21, jan/jun. 1996.

NASCIMENTO, Ana Paula. O grande defensor da imaginação. **Folha de Londrina**, Londrina, 18 jul. 2004. Folha 2.

NASCIMENTO NETO, Antenor . A Roda Global. **Veja**, São Paulo, Ano 29, n.14, p. 80-89, abr. 1996.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Próxima atração: a TV que vem aí. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília, 2005. p.89-91.

NOVAES, A. Et al. (Org.). **Rede Imaginária**: televisão e democracia. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ORTIZ, Renato. Identidades Culturais no contexto da Globalização. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 18, p. 68-80 maio/ago. 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica**, versão preliminar. Curitiba, 2005.

PAVANI, Cecília G.C. Considerações sobre Imprensa, Educação e Transformação Social. In: BARZOTO, Valdir Heitor; GHILARDI, Maria Inês (Org.). **Mídia, Educação e Leitura**. São Paulo: Associação de Leitura do Brasil, 1999. p. 113-120.

PELLEGRINI, Denise. O ato de ler evolui. **Revista Nova Escola**, Brasília, ano 16, n.143, p.13-15, jun./jul. 2001.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Televisão e escola**: conflito ou cooperação? Cortez: São Paulo, 1999.

PEREIRA, Camila. O marketing e a corrupção. **Veja**, São Paulo, ano 38, n. 35, p. 40-54, ago. 2005.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia. 2002a.

_____. **O fim da educação**: redefinindo o valor da escola. Rio de Janeiro: Graphia, 2002b.

PRESSE, France. Mais de Cem Milhões estão fora da escola. **Folha de Londrina**, Londrina, 7 nov. 2004. Caderno Geral, p. 7.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro**. Campinas: Papyrus, 1996.

RAMONET, Ignácio. O poder midiático. In: MORAES, Denis de (Org.). **Por uma outra comunicação**. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 245-252.

RESENDE, Lucinéia; SOUSA, Marta G.; LIMA, Rosimeiry Midori S. **Leitura Crítica da Mídia Televisiva**. 2000. Monografia (Especialização em Direção, Orientação e Supervisão Escolar) – UNOPAR, Londrina, 2000.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. **Leitura e visão de Mundo: peças de um quebra-cabeça**. Londrina, Atrito, 2005.

RICHARDSON, Robert Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROLDÃO, Carlos Gilberto. Conselho de Comunicação Social: tendências presentes na primeira gestão. Universidade Metodista de São Paulo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL LATINO-AMERICANO DE PESQUISA DA COMUNICAÇÃO, 3., São Paulo, 2005. **Caderno...** São Paulo USP, 2005. p. 21.

ROLDÃO, Ivete Cardoso do Carmo. A Imprensa Televisiva. In: BERZOATO, Valdir Heitor; GHILARDI, Maria Inês (Org.). **Mídia, Educação e Leitura**. São Paulo: Associação de Leitura do Brasil, 1999. p. 69-79.

ROMERO, Carlos Cortez. **O Plano Nacional de Educação e a Reforma do Ensino Técnico**. LDB e PNE: desdobramentos na política brasileira. São Bernardo do Campo: UMESP, 2002.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANCHEZ, Francisco Martinez. Os meios de Comunicação e a sociedade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Mediatamente!** Televisão, Cultura e Educação. Brasília: SEED, 1999. p.55-87.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL LATINO-AMERICANO DE PESQUISA DA COMUNICAÇÃO, 3., São Paulo, 2005. Democratizar a Comunicação: uma tarefa pendente? Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/alaic/call%20%for%20papers.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2005.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Revalorização do livro diante de novas mídias**: tema 4. Produção do Ministério de Tradução e Cultura. Brasília, 2003. TV Escola: Salto para o futuro. Série: Pedagogia de projetos e integração de Mídias, 1 videocassete (60 min) VHS, son., color.

SILVA, Magno Medeiros da. Educação face à mídia: interacionismo e mediações. **Comunicação e Informação**, Goiânia, v.1, n. 2, p. 266-282, jul./dez. 1998.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Comunicação/Educação emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. 1998. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/perfil_ismar.html>. Acesso em: 24 set. 2004.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão Comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação e Educação**, São Paulo, ano 8, p. 16-25, jan./abr., 2002.

_____. Ecosistemas comunicativos. 2004. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/educomunicacao/saibamais/textos>>. Acesso em: 29 maio 2005.

_____. Educomunicação e cidadania: a construção de um campo a partir da prática da leitura crítica dos meios. In: FÓRUM ESTADUAL DE EDUCOMUNICAÇÃO DO PARANÁ. *Leitura Crítica da Mídia*, 3., 2006, Bandeirantes. Palestra.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.81, Dec. 2002 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008>. Acesso em: 5 jul. 2004.

SPINK, M. J. P.; MENEGON, V. M. A Pesquisa como Prática Discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999. v. 1, p. 63-92.

TEIXEIRA, Beatriz de Bastos. O Ensino Fundamental no Plano Nacional de Educação. In: TEIXEIRA, Lucia Helena G. (Org.). **LDB e PNE**: desdobramentos na política brasileira. São Bernardo do Campo: UESP, 2002. p. 67-82.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Tradução de Wagner de Oliveira Brandão. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TIRAMONTINI, Guillermina. Após anos 90 novos eixos de discussão na política educacional da América Latina. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Org.). **O cenário educacional latino americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 117-139.

UFRGS. Dossiê Parâmetros Curriculares Nacionais. Documento 1 229-241. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.21, n.1, jan./jun. 1996.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.23, n. 80, p. 97-108, 2002.

VALLADARES, Ricardo. Um programa bem maduro. **Veja**, São Paulo, ano 38, n. 1, p. 103-105, jan. 2005.

WERLE, Jacira. Meninas tentam imitar as mães cada vez mais cedo. **Folha de Londrina**, Londrina. 31 out. 2004. Caderno 2.

WOLTON, Dominique. Comunicação e Modernidade. In: _____. **Pensar a Comunicação**. Lisboa: Difel, 1997. p. 33-45.

ANEXOS

ANEXO A

Ficha para Análise de Programa de Auditório

ANEXO A – Ficha para Análise de Programa de Auditório



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE TECNOLOGIA E APOIO EDUCACIONAL
GERÊNCIA DE NÚCLEO DE AUDIOVISUAL

Completar a ficha caracterizando os aspectos levantados no programa analisado:

PROGRAMA DE AUDITÓRIO

| | |
|---|--|
| 1. Características físicas, personalidade e linguagem do apresentador : | |
| 2. A condução das entrevistas: | |
| 3. Características do cenário: | |
| 4. Tipo de merchandising e publicidade: | |
| 5. Erotismo, sensualidade, banalização do sexo: | |
| 6. A vida privada como espetáculo: | |
| 7. Perfil dos participantes e convidados: | |
| 8. A recepção da platéia: | |
| 9. Sensacionalismo de notícias: | |
| 10. Conteúdos e valores morais: | |
| 11. Imagem da emissora: | |

ANEXO B**Roteiro para Análise das Unidades Escolares**

ANEXO B – Roteiro para Análise das Unidades Escolares

Universidade Estadual de Londrina
 Centro de Educação, Comunicação e Artes
 Programa de Mestrado em Educação
 Linha de Pesquisa 2 – Perspectivas Históricas, Filosóficas e Políticas da Educação
 Orientador: Prof. Dr. Eduardo Judas Barros
 Mestranda: Jozélia Jane Corrente Tanaca

- 1.Nome da Escola: _____
- 2.Endereço: _____
- 3.Distância do centro da cidade: _____
4. Metragem (área física construída) _____
5. Tipo de construção:
 () alvenaria () madeira () mista
6. Entidade Mantenedora: _____
- Em caso de particular, o valor da mensalidade para as séries do EF: _____

7.Descrição das dependências físicas:

| DEPENDÊNCIA | QUANTIDADE | OBSERVAÇÕES |
|----------------------------|------------|-------------|
| salas de aula | | |
| cozinha | | |
| refeitório | | |
| banheiros (M e F) | | |
| laboratórios de Ciências | | |
| laboratório de Informática | | |
| quadra de esportes | | |
| almoxarifado, | | |
| biblioteca | | |
| auditório | | |
| sala de professores | | |
| | | |
| | | |

8. Descrição dos Recursos Didático-Pedagógicos:

| RECURSO | QUANTIDADE | OBSERVAÇÕES |
|---------------|------------|-------------|
| Quadro negro | | |
| Mimeógrafo | | |
| Xeróx | | |
| Retroprojeter | | |
| Computador | | |
| Impressora | | |
| Televisão | | |
| Rádio | | |
| Vídeo cassete | | |

| | | |
|-------------------|--|--|
| D.V.D. | | |
| Antena parabólica | | |
| TV a cabo | | |
| videoteca | | |
| | | |
| | | |
| | | |

9. Quantidade de funcionários para:
 administração: _____
 serviços gerais: _____

10. Turnos de funcionamento:
 () matutino () vespertino () noturno () _____

11. Membros da Equipe Técnico-pedagógica e administrativa:

Direção _____
 Vice-Direção _____
 Supervisão Escolar _____
 Orientação Educacional _____
 Coordenação Pedagógica _____
 Número de Professores _____
 -com curso superior completo _____
 -com Pós Graduação/Especialização _____
 -com Pós Graduação/Mestrado ou Doutorado: _____

12. Sobre os Alunos:

-quantidade de turmas atendidas em 2004: _____
 -quantidade de alunos matriculados em 2004 _____
 -modalidades de ensino ofertadas pela escola:
 () educação infantil
 () educação básica:
 () 1 a 4 série: faixa etária: _____
 () 5 a 8 série
 () Ensino Médio
 -quantidade de turmas no Ensino Fundamental (básico): _____
 -quantidade de alunos matriculados nas 4ª séries do Ensino Fundamental: _____
 -quantidade de alunos matriculados nas 3ª séries do Ensino Fundamental: _____
 -quantidade de alunos matriculados nas 2ª séries do Ensino Fundamental: _____
 -quantidade de alunos matriculados nas 1ª séries do Ensino Fundamental: _____

Responsável pelas informações: _____
 Cargo/função: _____
 Assinatura/carimbo: _____

ANEXO C

Termo de Autorização para Pesquisa nas Escolas

ANEXO C – Termo de Autorização para Pesquisa nas Escolas

Eu, Jozélia Jane Corrente Tanaca, aluna regular do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, venho solicitar a autorização aos dirigentes desta instituição para realizar uma pesquisa junto aos alunos e professores de uma 4ª série do Ensino Fundamental, sob a orientação do professor Dr. Eduardo Judas Barros.

A investigação objetiva conhecer as concepções dos professores em relação aos processos de Comunicação e Educação estabelecidos pela televisão, suas práticas com o tema, assim como, verificar as influências e a recepção da televisão pelos alunos.

Para isso, será necessário o contato com o professor de uma 4ª série, no sentido da concessão de uma entrevista sobre a temática acima exposta e também a coleta de informações sobre o tema televisão com os alunos da mesma série, através de um questionário.

Informamos que, pelo rigor ético da pesquisa, as informações referentes à identidade dos colaboradores, professores e alunos, assim como desta instituição será preservada por volta da análise e tratamento escrito dos dados coletados.

Acreditando que a presente investigação possibilitará reflexões que contribuirão para o ensino da leitura crítica da mídia televisiva com crianças, contamos com a sua valiosa colaboração para a coleta dos dados mencionados.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Eduardo Judas Barros

Jozélia Jane Corrente Tanaca

ANEXO D

Termo de Autorização para os Pais

ANEXO D – Termo de Autorização para os Pais

Senhores pais ou responsáveis:

Informar que durante esta semana seu filho (a) estará respondendo um questionário que faz parte de uma pesquisa sobre as influências da televisão sobre as crianças e a utilização da televisão pela escola. A referida pesquisa servirá de instrumento para a dissertação de Mestrado da professora Jozélia Jane Corrente Tanaca, desenvolvida na Universidade Estadual de Londrina. O trabalho está sendo realizado com a aprovação da direção e dos professores que trabalham com a 4ª série, a identidade dos participantes será preservada.

Para participação é necessário que os senhores pais ou responsáveis tomem ciência deste comunicado, devolvendo-o preenchido e assinado o mais breve possível, através de seu filho(a).

Agradecemos a sua colaboração.

Londrina, de _____ de 2004.

Nome do aluno: _____

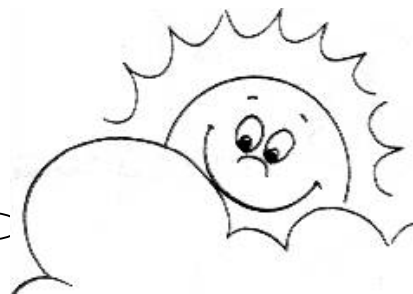
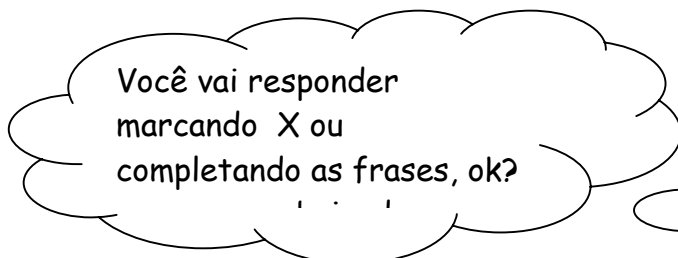
Nome do pai; mãe ou responsável: _____

Assinatura: _____

Data: __/__/__

ANEXO E
Questionário dos Alunos

ANEXO E – Questionário dos Alunos



DATA: __/__/__

1. Seu nome:

2. Sexo:



3. Você mora

com: _____

4. Quem fica com você em casa durante o dia? _____

5. Como você vem para a escola?

 a pé de ônibus de moto-taxi de Van moto dos pais carro dos pais

6. Marque um X na alternativa sobre até quando seus pais estudaram:

MEU PAI: da 1ª a 4ª série até a 8ª série até o 3º colegial Curso Superior _____**MINHA MÃE:** da 1ª a 4ª série até a 8ª série até o 3º colegial Curso Superior

() _____

7. O que seus pais costumam fazer quando não estão ocupados com o trabalho?

8. Você tem televisão na sua casa? Onde ela(s) fica(m)?

9. Quanto tempo por dia você passa assistindo televisão? Você acha que este tempo é pouco ou muito? Por quê ?

10. Qual destes outros aparelhos eletrônicos você tem em casa, marque um X:

() NET () Rádio () vídeo game
() Antena Parabólica () Vídeo Cassete () computador/internet
() DVD () Computador () _____

11. Do que você gosta de brincar?

12. O que você mais faz: brincar ou ver tevê ?

13. Você tem vontade de ser como alguém da tevê? Se você respondeu sim, com quem?

14. Você tem o costume de imitar algum personagem ou coisas da tevê? O que e por quê ?

15. Fale sobre dois programas que você **gosta de ver** na Televisão completando essas linhas:

👉 Nome do programa: _____

Canal: _____ Horário: _____

Eu gosto dele porque: _____

👉 Nome do programa: _____

Canal: _____ Horário: _____

Eu gosto dele porque: _____

Agora, fale sobre dois programas que você **NÃO gosta de ver** na Televisão:

👉 Nome do programa: _____

Canal: _____ Horário: _____

Eu **não gosto** porque: _____

👉 Nome do programa: _____

Canal: _____ Horário: _____

Eu **não gosto** porque: _____

16. Escreva o nome de um programa da tevê que passa coisas de verdade:

Agora, escreva o nome de um programa da tevê que passa coisas que são de mentira:

17. Seus pais conversam sobre o que você assiste na televisão, marque um X ?

() sim

() não

() às vezes

18. Com quem você costuma conversar sobre o que você assiste na TV ? pode marcar mais de uma alternativa, se precisar.

- () com meus pais
 () com meus irmãos
 () com a empregada
 () com meus colegas
 () com meus professores
 () com ninguém
 () vizinhos
 () outros _____

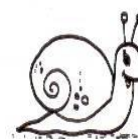


19. Você já pediu ou pede para os seus pais comprarem coisas por causa dos programas e propagandas da tevê ? Escolha uma resposta e marque um X :

- () sempre peço
 () nunca peço
 () peço algumas vezes

se você respondeu **SEMPRE PEÇO** ou **PEÇO ALGUMAS VEZES**, que tipo de coisas são essas? Você pode escolher mais de uma alternativa, se precisar.

- () brinquedos: carta, jogos, tazos, bonecas, "hominhos",
 () comidas: chips, bolacha, chocolates, balas, doces, refrigerantes,
 () roupas: com desenhos de personagens dos programas
 () calçados: tamancos, botas, tênis de alguma marca
 () acessórios: cintos, bijuteria, materiais escolares com personagens...
 () outras



coisas: _____

20. Escreva o nome de um programa que passa coisas ruins e erradas: _____

Escreva o nome de um programa que passa coisas boas e certas: _____

21. A sua professora costuma usar a televisão ou o vídeo nas aulas?

- () sim () não () às vezes

Se ela utiliza, o que vocês costumam fazer depois de ver a tevê ou o vídeo?

22. Escreva sobre o que você acha da sua professora trazer um dos programas de televisão que você assiste em casa para ser estudado na escola.

23. Faça um desenho do que **você gosta** na:



Faça um desenho do que **você NÃO** gosta na:



ANEXO F

Termo de Consentimento Esclarecido e Entrevistas Transcritas

ANEXO F – Termo de Consentimento Esclarecido e Entrevistas Transcritas

Declaro estar ciente que as informações prestadas por mim irão servir apenas e somente como subsidio para Dissertação de Mestrado em Educação de Jozélia Jane C. Tanaca e que as mesmas, gravadas e depois transcritas, poderão vir a se tornar públicas, sendo a preservação de minha identidade um compromisso da autora do referido trabalho.

Nome: _____

Assinatura: _____

Londrina: ___/___/___

Ciente:

Jozélia Jane Corrente Tanaca

Professora: “ESCOLA J”

Sexo feminino/Faixa etária 30 a 35

1- Qual a sua Formação Profissional?

Eu fiz magistério, depois cursei Serviço Social na UEL e Normal Superior mais recente e agora estou fazendo Pós em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar.

2- Quanto tempo de atuação no magistério?

11 anos.

3- Quanto tempo de trabalho com crianças?

Eu comecei em sala de aula, então faz 12 anos, sempre eu trabalhei assim com crianças, comecei com jardim I que hoje acho que é pré I, daí (sic) foi pré II pré III ai eu trabalhei com 4ª. Série, com 1ª. Série, agora estou com 4ª. e com 1ª., de novo (sic).

4- Quais eventos ou cursos fizeram diferença para sua atuação nos últimos dois anos?

Ah, o nome assim eu não lembro agora, mas sempre que aparece e tenho oportunidade, participo daqueles seminários da prefeitura, que tem (sic) eu estou sempre participando e cursos assim (sic) palestras, reuniões, lá na escola, por que eu trabalho em outra escola, que a gente promove, eu estou sempre participando no que eu posso, agora os nomes dos cursos assim, (sic) eu nunca lembro.

5- Qual é a sua jornada de trabalho diária?

Oito horas, quatro horas de manhã e quatro horas à tarde.

6- Quais atividades você normalmente realiza fora do horário de trabalho?

Atualmente mais as coisas da sala, tem que corrigir, (sic). O professor nunca termina o trabalho na escola, tem que levar sempre para casa, tem que estar pesquisando, lendo, buscando....., falei que até vou perder o marido, to brincando (rs), pois foi este ano que comecei trabalhar aqui no J, então meu marido que fala desse jeito não dá (sic), só fica em cima dos livros..... . Agora nós temos os momentos de lazer, assistir teve, ler, eu gosto muito de ler, estou sempre lendo, tudo que a Maria Jose indica,

bastante livro para gente, igual (sic) Pais Brilhantes, Professores Fascinantes que eu li, agora eu li outro livro da Smack., que eu não lembro o nome e um diário de uma professora, que ela conta, ela tem uma turma de quarta série, daí (sic) ela conta uma experiência com leitura né (sic), que é o tema que eu estou desenvolvendo na minha monografia na Pós, então to (sic) lendo bastante a questão da leitura.

7- Você conhece a atual programação da televisão e que média de tempo você passa, diariamente, vendo televisão?

Eu assisto televisão mais de noite, né (sic) vejo uma novela, eu gosto de assistir assim (sic) o Fantástico, gosto de assistir o Globo Repórter por que tem muita coisa que passa no Globo Repórter que é do tema que a gente está trabalhando principalmente a questão ambiental, né, (sic) sempre está passando alguma coisa.

8- Com quem você conversa sobre as suas praticas pedagógicas?

Com a supervisora... na outra escola também com a orientadora, a supervisora, com as colegas de trabalho a gente troca idéias, principalmente as da quarta série a Luzia a Sônia e a Cida, ta (sic) sempre trocando idéias o que uma ta fazendo uma levando idéias pra outra (sic). Lá na Pós-Graduação também, tem muitas idéias de leitura, principalmente porque eu acho que estou focada nisto por causa da minha monografia né, (sic) então tenho trocado muita coisa, então eu vejo que tem uma defasagem muito grande na sala com leitura sabe, está muito fragmentado demais então eu tenho buscado tudo o que posso pra ta melhorando (sic).

9- Que média de tempo a escola costuma destinar para planejamento e discussões pedagógicas?

Planejamento eu sempre faço em casa, é difícil fazer aqui, não tem horário né (sic) tem horário da Educação Física que são duas vezes por semana, que dá 40 ou 50 minutos e também a hora do Conto; então são três dias da semana que a gente tem de 40 a 50 minutos para estar desenvolvendo atividades, mas, eu não consigo fazer planejamento aqui, porque eu tenho que tirar um monte de livros, olhar um monte de coisas, procurar, sabe, (sic) eu não consigo fazer isso na escola, aqui é mais para estar corrigindo as coisas que eles produzem na sala...., tivemos poucas reuniões, não tiveram muitas não, foram mais assim pra estar passando coisas de cursos e recados ... (sic)

10- Você utiliza a televisão e o vídeo em suas aulas?

Sempre que posso estou utilizando tem aquela “tv interna”, que passa sempre de quinta. Hoje mesmo eles assistiram, que está falando sobre a higiene do corpo, sobre alimentação tudo né, (sic), é o tema que a gente está trabalhando. E de segunda feira também, além do hino que toca para eles com a parte visual, passa a escrita; por exemplo, o hino de Londrina e daí, (sic) passa várias cenas de Londrina, acho legal, é mais assim ciências eu estou pra trazer pra eles amanhã (sic) acho que nós vamos assistir um filme que chama nove meses, vai mostrar todo desenvolvimento do bebê que trata sobre o sistema reprodutor, então sempre que posso eu procuro alguma coisa que esta ligada ao conteúdo...eu acho que é um caminho pra eles estarem fixando o conteúdo, estarem melhorando a capacidade argumentativa deles, né, (sic) que eles possam usar não só o livro, por que eu acho muito restrito né (sic) eu acho que foge do tradicional, você pegar um vídeo e passar e você estar mostrando para eles também que eles podem estar selecionando o que eles estão assistindo, (sic) por exemplo, eles assistem “Ratinho”... estes programas que não ensinam muita coisa pra eles não traz nada assim pra escola. (sic)

11- Você já levou para a sala de aula algum programa da tevê aberta para ser analisado com os alunos? Você sente-se preparado para esta prática?

Não, pra assistir aqui não, mas, às vezes, por exemplo, a gente tá (sic) discutindo um assunto e ah! (sic) passou no Ratinho tal coisa e a gente entra na discussão sabe, aproveita pra estar alertando estar falando pra eles, (sic). Não tenho muita prática não, acho que a gente tem que preparar bem antes, por que eles têm a capacidade de argumentar muito grande, principalmente a favor deles e nem sempre o lado que eles estão observando é o lado positivo que está ressaltando, (sic), então a gente tem que preparar se for fazer uma aula assim tem que preparar muito bem, pr isso que eu falo assim usar o recurso e um recurso muito bom, só que tem que saber usar, saber aproveitar.

12- Você já participou de algum curso específico que informasse ou formasse para o uso da televisão na sala de aula? Como foi?

No Normal Superior ele era assim, eles falam que não era a distância, mas a gente assistia as aulas na televisão; então foi um tema assim (sic) foi bastante falado sobre os recursos áudio visual, (sic) por que era assim quase presencial, por que os professores ficavam num estúdio a gente podia se comunicar com eles, né, (sic) então foi uma coisa assim que foi bastante ressaltado o uso da televisão; eles passavam muitas fitas pra gente sobre a Tv Escola, né, (sic) então foi onde comecei perceber o valor de estar usando a televisão na sala de aula.

13- Comente sobre a importância da participação em cursos nos moldes anteriormente referido:

Eu acho, foi o que falei, (sic) se preparar pra estar usando estes recursos, senão você acaba usando assim só pra passar tempo, fazer por fazer, e aí não é legal, né, (sic) porque tem que ter um objetivo tem que saber o que você quer levando aquele vídeo pra sala de aula na passar só pra eles assistir né?! (sic)

14- Você percebe influências da programação da televisão no comportamento das crianças? Quais?

Influências? A eu acho sim que os desenhos instigam muita violência; eles acabam querendo brincar disso, sabe, (sic) nas horas dos intervalos, se é um desenho de luta que está no auge e eles assistem é um comentando com o outro, eles querem estar imitando aquelas guerrinhas, aqueles golpes que eles estão assistindo lá e acaba machucando de verdade. Então é mais em relação à violência que a gente percebe. Em relação ao sexo também, as novelas andam muito assim, eles assistem, né, (sic) na época daquela minissérie da Anita, então... as crianças comentavam demais e eu tive que fazer uma reunião com os pais pra, já que eles permitem que os filhos assistam esses tipos de programação, eles têm que estar do lado da criança e eles têm que estar explicando o que está acontecendo, conversando, se você deixar assistir e não ter coragem de falar com seu filho sobre sexo não adianta, não é? Eles vão criando uma imagem do que eles estão vendo lá, eles tiram as próprias conclusões e eles chegam na escola conversam com os colegas, cada um fala o que acha e muitas vezes como eu falei o lado negativo pode ser muito... né, (sic) do que o outro lado positivo esclarecimento real eles não têm.

15- Você acha importante trabalhar com as imagens da televisão aberta com crianças na escola? Por quê?

Tem muitas coisas que aparecem na televisão que eles vem comentando ah! Porque eu vi isso, porque eu vi aquilo !, (sic) então, eu sempre falo pra eles a gente não pode acreditar em tudo que a gente vê, (sic) daí então a gente começa a analisar o que está querendo por trás disso, né, é igual propaganda assim, nesse livro deste ano tem bastante propaganda assim mais é..., (sic) no livro mesmo impresso. Daí a gente analisa e daí eles começam a comparar com as coisas que eles estão vendo na televisão, (sic) igual essas Melissinhas, não sei o que da Xuxa, aí todo mundo compra um disco ganha uma Melissa, compra uma Melissa e ganha um disco, aí você vê toda criança com isso no pé! (sic)

16- O que dificulta ou facilita, na sua opinião, o trabalho com a televisão nas escolas, de forma geral?

Eu não acho difícil, você tem que preparar e eu acho importante porque você está trabalhando a consciência da criança, ela recebe estímulo, eles passam mais tempo em frente da televisão do que aqui com a gente, e vai saber o que eles estão assistindo! (sic). A gente tem que saber o que está acontecendo em casa, que tipo de programa ele está assistindo, como ele está processando estas informações, eu acho importante neste sentido, mas difícil eu não acho, porquê tudo o que a gente quer a gente consegue, basta né (sic) estar buscando (sic).

17- Você considera a tevê um veículo prejudicial ou benéfico para a formação das crianças? Você poderia justificar a sua resposta?

Bom, eu acho que tudo que é demais faz mal, então se ficar só com a televisão e não fizer outras coisas prejudica sim, também tem que considerar que muita coisa boa se aprende na televisão, é uma questão de saber dosar o quanto e o que se assiste.

18- Como você analisa os processos de Comunicação e Educação estabelecidos, hoje, pela televisão e também pela escola?

Ah, hoje em dia parece que as crianças acreditam mais na televisão do que no que a gente fala na escola, (sic) a escola não está preparada para trabalhar com os meios de comunicação, muitos usam como passatempo, enquanto corrigem provas, a preferência é por aula pronta ou vídeos relacionados aos conteúdos curriculares, dependendo de como é assistida, se não houver a orientação de um adulto a criança tira suas próprias conclusões e fica por isso mesmo, na sala de aula a televisão é um recurso interessante que pode ser utilizado de várias formas.

19- Como você vê a posição das famílias, hoje, em relação a leitura de imagens da televisão pelas crianças?

Pela minha experiência vejo que têm pais preocupados e têm pais que não estão nem aí (sic), isto é um problema porque eles têm que conversar sobre o que as crianças assistem, eles têm que assistir também e a maioria não tem tempo para fazer isto (sic).

Professora: “ESCOLA K”

Sexo feminino/Faixa etária 30 a 35

01- Qual a sua Formação Profissional?

Graduação em Letras Vernáculas e Pós-Graduação em Piaget.

02- Quanto tempo você atua no magistério?

Há 19 anos.

03- Quanto tempo você trabalha com crianças?

Nos 19 anos sempre trabalhei com crianças em sala de aula, como regente ou auxiliar.

04- Quais os eventos ou cursos de aperfeiçoamento fizeram diferença para sua atuação nos últimos dois anos?

Eeeee... (sic) eu fiz um que eu achei que contribuiu bastante, sobre crianças..... ah! Me fugiu o termo, é... crianças muito agitadas, tem um termo, nossa fugiu o termo, hiperativas, isso, com crianças hiperativas porque eu tenho uma criança hiperativa na minha sala; eu achei assim que este curso me ajudou, me ajudou bastante (sic). E esses cursos que a gente faz também de.... grupos de estudos que sempre a supervisora convida algumas pessoas para falarem sobre alguns temas como dificuldades de aprendizagem, então todos estes cursos foram validos.

05- Qual é a sua jornada de trabalho diária?

Quatro horas.

06- Quais atividades você normalmente realiza fora do horário de trabalho?

Fora do horário de trabalho, eu à tarde levo as crianças ao colégio, depois disso pago alguns títulos da empresa do meu marido nos bancos e de lazer também? Faço massagem duas vezes na semana, faço aulas de musculação, faço aulas de ginástica localizada, por recomendação médica (sic).

07- Você conhece a atual programação da televisão e que média de tempo você passa, diariamente, vendo televisão?

Olha a programação que passa, é... (sic) da maioria eu tenho conhecimento, agora o tempo que fico na televisão e só de noite, ainda que não fico assistindo, que eu sento para assistir, e aquele tempo assim, enquanto você está jantando a televisão está ligada você acaba vendo, (sic) geralmente na novela das

oito você está ali assistindo às vezes você pega o começo de um filme mas também da o sono e eu vou dormir, então não é aquela prioridade assim pra televisão, (sic) como eu tenho muitas atividades e as minhas crianças também a gente acaba ficando mais fora de casa do que dentro de casa (rs).

08- Com quem você conversa sobre as suas praticas pedagógicas?

Eu converso bastante com a supervisora aqui da escola, com as colegas que trabalham, a gente está sempre comentando uma com a outra (sic) o que acontece e com a diretora também, a K, ela participa bastante assim, ela está sempre participando também da nossa pratica pedagógica, então é mais assim com as pessoas que estão aqui na escola no horário de trabalho ou quando a gente sai assim, a B faz musculação lá a gente encontra a Beth e conversa alguma coisa então às vezes fora também, mas muito eventualmente.

09- Que média de tempo a escola costuma destinar para planejamento e discussões pedagógicas?

Por exemplo, com a mudança dos grupos de estudo eu achei assim que ficou bem defasado, então a gente tem assim (sic) no ano umas seis práticas assim que a gente tem para realmente... pra (sic) falar sobre a pratica pedagógica (sic). E fora isso nas nossas conversas assim informais, digamos que surgem assim (sic) no horário de recreio ou horário de permanência, muitas vezes eu e a V fazemos o horário de permanência juntas, então, são nestes momentos.

- Você falou em seis práticas, elas consistem em quanto tempo?

Quatro horas cada prática. Cada encontro de quatro horas, a gente faz fora, a gente faz de sábado ou senão num (sic) horário à noite.

10- Você utiliza a televisão e o vídeo em suas aulas?

A televisão não, mais o vídeo, eu utilizo dentro do conteúdo que eu tenho que trabalhar, eu procuro conciliar os vídeos, se estou trabalhando com ecologia procuro ver alguns vídeos que trabalham em cima, (sic), se estou trabalhando a parte de reprodução a gente procura ver alguns vídeos cima desse conteúdo, mais os vídeos educativos que eu utilizo dentro da sala de aula (sic).

11- Você já levou para a sala de aula algum programa da tevê aberta para ser analisado com os alunos? Você sente-se preparado para esta prática?

Não! Ligar a televisão e ver alguma coisa não. Porque como a gente faz umas aulas planejadas então eu nunca planejei alguma coisa assim de ligar a teve e ver o que está passando (sic). Bom eu acho difícil fazer isso. Olha pra (sic) mim eu teria que ter um planejamento em cima, se eu tiver um planejamento em cima (sic) do que eu quero ligar a televisão e ver o que está passando, pra tipo assim (sic) a gente refletir junto com as crianças, ah to (sic) achando chato este programa, é educativo, tem muita violência, então seria assim, (sic) acho mais uma parte de eu me planejar, de fazer alguma coisa assim em cima de um programa livre que você ligue e esteja passando lá (sic).

12- Você já participou de algum curso específico que informasse ou formasse para o uso da televisão na sala de aula? Como foi?

Não eu nunca participei deste curso não por que parece que falaram que você veio né (sic) aqui na escola, mas você deve ter vindo, eeh..... por que faz dois anos que estou nesta escola, né então cursos assim direto pra (sic) televisão não (sic).

13- Comente sobre a importância de sua participação em cursos anteriormente referidos:

Eu acho..., eu acho assim (sic) que qualquer curso contribui assim com a nossa formação, então pra mim todos os cursos são muito válidos sempre tem alguma coisa que a gente aprende que contribui na nossa prática pedagógica (sic).

14- Você percebe influências da programação da televisão no comportamento das crianças? Quais?

Olha..., eu percebo bastante pelo nosso recreio, então como a gente está aqui, tem esta janela grande... você está observando o que está acontecendo lá, e gente percebe muito as crianças brincando assim de lutinha (sic) mas essas brincadeiras de lutas de agressividade que a gente algumas vezes (sic) eu pego

alguns desenhos né (sic) de relance na televisão e gente vê assim (sic) que são de lutas. Um agredindo o outro, dando chute no outro, esse tipo de brincadeira eu já percebi no nosso recreio, agora em sala de aula com alguma expressão que eles tenham, eles falam e que viram em algum programa de televisão aí isso não, agora... em termos assim de consumo! (sic) Sim, em termos de consumismo a gente percebe em relação de estojo, em relação às mochilas, mesmo lápis né (sic) porque o consumismo em relação a todo tipo de material escolar e não só o material escolar, mas, também o vestuário deles, (sic). Então..., é a sandália, aparece bastante estes tipos de sandálias que são divulgadas nas propagandas e que tem várias crianças que aparecem aqui, agora como é de brinquedos e nós estamos numa quarta série, ele deram uma paradinha (sic) de trazer determinados brinquedos pra (sic) sala, então em termo de brinquedos não tenho esta observação não.

15- Você acha importante trabalhar com as imagens da televisão aberta com crianças na escola? Por quê?

Eu acho que seria interessante sim e um exemplo seriam as propagandas né (sic) pra você trabalhar esta parte crítica em relação as propagandas, o que eles mostram, a hiperatividade (sic) com que eles colocam na propaganda mandando fazer, pra então que as crianças mesmo poderem assim tem que fazer (sic). Então eu acho que seria muito interessante esta parte de propaganda e mesmo assim algumas cenas de novelas que a gente percebe que são muito violentas pra (sic) poder trabalhar esta parte crítica pras (sic) crianças mesmo começarem aaaa.....! Como que eu posso falar... não sei se seria a palavra certa, discernir entre o que é interessante ser visto e o que não é (sic).

16- O que dificulta ou facilita, na sua opinião, o trabalho com a televisão nas escolas, de forma geral?

Olha..., eu acho que aqui nesta escola eu vejo assim que nós temos muita facilidade porque nós temos uma televisão em cada sala e um vídeo em cada sala, então esta facilidade em termos de material (sic) nós temos, então eu acho que seria mais em relação a planejamento mesmo, você planejar para estar trabalhando determinados conteúdos em cima (sic) deste tema que seria a televisão, pra desenvolver esta parte crítica nas crianças (sic).

17- Você considera a tevê um veículo prejudicial ou benéfico para a formação das crianças? Você poderia justificar a sua resposta?

Eu vejo pelos dois pontos... existe a parte benéfica porque nós temos vários programas de televisão que mostram bastante a cultura, e nós temos o lado que prejudica porque é muita violência, é a parte afetiva que eles trabalham na televisão que, muitas vezes, não condiz com a realidade das crianças, não é sempre um repente (sic) que a gente tem na nossa vida né (sic), então eles passam algumas coisas assim (sic) que não vem assim (sic) a nossa realidade, é muito assim, como eu posso dizer... é fantasioso (sic).

18- Como você analisa os processos de Comunicação e Educação estabelecidos, hoje, pela televisão e também pela escola?

Eu acredito assim que a gente consegue fazer esta parceria, entre professor e televisão, por que quando..... (sic) eu não sei se seria bem parceria..... (sic) bom seria sim por que geralmente estes vídeos que são gravados, eles são tirados de um programa de televisão, então a maioria destes programas a gente às vezes (sic) vou falar da TV CEM, e aqui na escola nós temos várias fitas de vídeos também de vários programas (sic) então eles ajudam bastante na informação, as crianças elas são (sic) muito acostumadas a ver televisão; então... chama a atenção, (sic) são programas bem mais chamativos e não fica só aquela aula de você estar ali só expondo né (sic), não fica aquela aula cansativa, então, eu acredito sim que esta parceria eu estou sempre assim (sic) me utilizando destes vídeo pra (sic) poder complementar estas aulas.

19- Como você vê a posição das famílias, hoje, em relação a leitura de imagens da televisão pelas crianças?

Olha... eu percebo assim...(sic) pelo que as crianças falam em sala de aula, eles têm esta parte crítica em relação ao que acontece, mas, mesmo eles tendo esta criticidade em relação à violência que a televisão está passando, em relação à apelação sexual que tudo esta passando (sic) pela conversa que a

gente tem em sala de aula e ouve as crianças falando, eles têm esta parte crítica, então, isso é comentado em sala de aula, mas, eles não têm o limite do tanto que...(sic) como que eu posso falar... (sic) eles não têm o limite da quantidade de tempo ou da qualidade de programas que eles não sabem, não são limitados eles ficam assim, acho que a maioria dos pais trabalham (sic) fora e a criança fica em casa praticamente ou na teve, ou no vídeo game, ou no computador. Então é uma forma assim de estar passando o tempo (sic).

Professora: “ESCOLA L”

Sexo feminino/Faixa etária 30 a 35

19- Qual a sua Formação Profissional?

Eu sou formada em Ciências Sociais

20- Quanto tempo você atua no magistério?

Há 15 anos

21- Quanto tempo você trabalha com crianças?

Eu trabalhei três anos com adolescentes de 5.^a a 8.^a e com uma turma de 2º Grau, mas, foi só seis meses (sic) o resto foi tudo com crianças, praticamente 15 anos.

22- Quais os eventos ou cursos de aperfeiçoamento fizeram diferença para sua atuação nos últimos dois anos?

Aqui na escola nos temos vários cursos né (sic) e todo ano nós vamos pra (sic) São Paulo; nós fazemos com a apostila da Pueridomus e eles dão cursos pra gente lá (sic), dão palestras. Um assim que me ajudou e fez eu repensar minhas práticas esse ano foi um encontro que nós tivemos aqui em Londrina mesmo, com o José Pacheco, da Escola da Ponte de Portugal, eu já fui em duas palestras dele assim (sic) a maneira que ele mostra a escola, faz a gente repensar muito a maneira que a gente atua em sala né (sic). Então, não sei se você já conhece a proposta da Escola da Ponte, mas é uma proposta assim maravilhosa né (sic); então, a gente fica repensado, a gente fica sonhando e toda vez que eu ouço ou leio o livro dele ou a gente entra no *site* eu fico assim (sic) maravilhada, pra mim é uma injeção de animo pra você (sic) continuar o trabalho no magistério, eu gosto muito. A proposta e o nome...Pueridomus significa Casa dos Pequeninos, é um livro de São Paulo, são seis unidades em São Paulo e a dona (sic); ela resolveu montar, ela trabalhava já (sic) com crianças e tal, ela resolveu montar uma proposta ela juntou vários escritores de São Paulo, renomados e tal (sic) e montou os livros e a gente aqui na escola adotou esta proposta, é inovadora, é uma proposta diferenciada e é gostoso trabalhar com a Pueridomus. Não é apostilado... como a gente vê em outros, são livros por que eles vem (sic) anual, não vem em fascículos, são livros que a criança usa o ano inteiro estes livros (sic); eu gosto muito de trabalhar com esta proposta.

23- Qual é a sua jornada de trabalho diária?

Aqui na escola eu trabalho das sete né (sic) ..., em dois períodos, de manhã então saio às seis horas da tarde, dois períodos a noite não.

24- Quais atividades você normalmente realiza fora do horário de trabalho?

Ai atividades? risos.... Eu fico em casa né (sic); não tenho muita atividade não porque não dá muito tempo né (sic), que eu chego em casa muito tarde, então nos finais de semana eu costumo alugar um filme; quando dá tempo e posso (sic).

25- Você conhece a atual programação da televisão e que média de tempo você passa, diariamente, vendo televisão?

Só o noturno... às vezes eu chego em casa e como eu fico sozinha, então, eu ligo a teve, é o meu....., é pra dar (sic) impressão que tem alguém em casa, mas eu só escuto porque eu não fico muito tempo assistindo, eu escuto os programas na verdade.

26- Com quem você conversa sobre as suas praticas pedagógicas?

Com minhas colegas de trabalho né (sic); os professores que trabalham comigo e às vezes com a família.

27- Que média de tempo a escola costuma destinar para planejamento e discussões pedagógicas?

Aqui nós trabalhamos todos os sábados, os sábados são.....(sic) as reuniões pedagógicas acontecem no sábado, nos trabalhamos das oito a onze e meia (sic) no sábado, com cursos, palestras, livros. Agora nós estamos vendo alguns livro, estudos de livros, às vezes aos sábados também é pra (sic) psicólogos que vem conversar com a gente e tal alguns outros profissionais de outras áreas, fonoaudiólogas, mas a maiorias dos sábados é pra (sic) fazer planejamento e trocar idéias.

28- Você utiliza a televisão e o vídeo em suas aulas?

No inicio do trimestre nós falamos sobre cinema, é na apostila de português, aí nós utilizamos vários vídeos, filmes pra analisar com as crianças, ver o que é interessante naquele filme. As crianças conhecem toda a proposta do cinema desde a história. Então eles trazem pra (sic) sala vários tipos de filmes, de várias épocas né (sic). Depois no final do trimestre eles escolhem o filme por prazer pra (sic) assistir, aí eles fazem uma votação pra ver qual filme eles querem assistir; aí nós avaliamos o filme, classificamos o filme (sic); se é (sic) comédia, fazemos tudo aquilo e avaliamos o filme se valeu a pena ter assistido; aí eles já vem no final do trimestre mais críticos, pra (sic) assistir o filme. Então, feito este trabalho, eles sempre querem trazer filme, se deixar toda semana eles trazem um DVD. Acho que faz três anos que estou na escola trabalhando com Periodomus e ainda não assistir por assistir. Ainda não aconteceu na minha aula, só mais é didático mesmo com objetivo educativo, ou com um filme que tem haver com o conteúdo que a gente está trabalhando com ciências algum filme da biblioteca...

-quando você fala filme do que você está falando?

Alguns são filmes mesmo, são longa metragem mesmo outros são documentários, mas hoje como tem a internet às vezes a gente até esquece de pegar estes filmes que tem na videoteca pra (sic) gente estar trabalhando, a gente vai falar sobre o universo uma coisa assim (sic); às vezes tem um filme na videoteca que fala sobre... mas, com a Internet, a gente nem assiste, às vezes uma aula de internet visual (sic) dá uma pesquisada na internet e vê os movimentos, (sic). Então, a gente não utiliza muito, mas nós temos bastante filmes pra (sic) ajudar no conteúdo né (sic)

29- Você já levou para a sala de aula algum programa da tevê aberta para ser analisado com os alunos? Você sente-se preparada para esta prática?

O que eu trabalhei este ano foi o Sítio do Pica-Pau-Amarelo, como nós temos as fitas antigas aqui na escola, nós fizemos a comparação de como passava antigamente e a nova versão, o que mudou, o que eles acharam, porque as comparações que eu falei pra (sic) eles. Na minha época a gente chegava em casa corria pra (sic) assistir o Sítio que era uma coisa assim! Nossa!(sic) Quem perdia o Sítio estava por fora (sic) de tudo, e coloquei pra (sic) eles assim e eles hoje não se interessam pelas histórias do sítio. Há enquete na minha sala que eles acham as histórias bobas, não sei se é pelo tamanho dos personagens, que são coisas de criancinhas de bebezinhos. Então eles não se ligaram muito (sic), alguns assistem, mas, a maioria Ah! Eu estou sentindo as crianças um pouco precoces assim sabe! (sic); elas amadurecem muito rápido então tudo pra (sic) eles é de bebê, sabe, to (sic) sentindo assim eles. Ah... isso é coisa de bebê, aquele que gosta é bebê, mesmo que ele gosta e assiste ele fala que não assiste, ele sabe que assiste quando tem alguma coisa eles.. ah.. (sic) eu ouvi porque minha irmã que assiste. Então acho que eles perdem um pouco o interesse. Então não sei dizer por que acontece isso. - - você está preparada pra (sic) analisar criticamente com as crianças novelas e propagandas? Nós analisamos uma este ano, no inicio do ano, não me lembro a época, que foi, aquela da cerveja experimenta....experimenta..., né (sic) e tudo pra (sic) eles que era explicado na boca (sic) era experimenta.....experimenta..., e tal (sic) e nós fomos conversar sobre as propostas daquela propaganda e tal (sic); será que era interessante realmente experimentar como tinha criança que tinha

(sic) vontade de tomar a cerveja ? Aí nós fomos trabalhar a questão (sic), aí eles viram a força que a propaganda tem sobre as pessoas, a gente tem que assistir, mas, ao mesmo tempo, não fazer como está pedindo lá, eles começaram a colocar desta forma, e uma também que eles sempre (sic) quando trata de propaganda eles não esquecem é a do sabão em pó, que eles acham um absurdo lavar aquelas quantidades enormes de meias com uma caixa de sabão, mas é impossível. É uma propaganda enganosa, então eles sabem analisar criticamente, então você percebe que eles assistem, mas, eles têm a percepção que aquilo não é real, você acha uma caixa de sabão da pra (sic) lavar aquele monte de meias, aquelas coisas, então você percebe pela opinião como aquela da cerveja, que não é real (sic).

30- Você já participou de algum curso específico que informasse ou formasse para o uso da televisão na sala de aula? Como foi?

Não, nunca fui.

31- Comente sobre a importância de sua participação em cursos do tipo anteriormente referido:

Eu acho que é importante sim, por que a televisão está em tudo, a criança praticamente ela é... (sic), como uma palestra que eu fui é a baba eletrônica, hoje em dia, então a gente precisa estar atenta com o que os nossos alunos estão assistindo, programas, porque às vezes a gente acha que é a família que está interferindo, e tal (sic) mas, às vezes não, às vezes eles assistem alguns programas, então, seria bom pra (sic) nós, professores, saber lidar com isso né (sic). Alguns programas, algumas outras famílias que, por exemplo, não deixam assistir, têm alunos que não podem ir ao cinema, não podem assistir televisão, então, saber lidar com isso por que a televisão está presente em toda sociedade.

32- Você percebe influências da programação da televisão no comportamento das crianças? Quais?

Eu acho que sim, porque eu vejo em alguns alunos meus, eles vivem assim... (sic); têm alunos que não estudam de manhã pra (sic) ver alguns programas que passam de manhã. Têm alunos que estudam à tarde, por exemplo, que querem vir de manhã por que não estão assistindo Malhação ou alguns programas assim sabe... (sic). No semestre passado tive caso de alunos que não saiam de casa porque ficaram vidrados na tevê num programa da Eliana; acho que é o Clube da Paquera, a mãe veio conversar comigo se eu tivesse assistido, eu não... (sic). Era num horário que era (sic) à tarde. Também, ele deixou de sair, de sair com os amigos, a nota dele teve uma queda, a mãe veio perguntar pra (sic) mim o que ela faria, o que ela ia (sic) fazer com aquilo porque o menino estava vidrado! E passava tardes e tardes assistindo aquele programa e não queria sair neste horário de jeito nenhum...E eu coloquei pra (sic) ela sentar junto e assistir junto e ver o que ele estava fazendo ali, se ele estava vidrado naquele programa, aí (sic) eu falei para ela sair mais, era uma família que tem condições, aí ela começou levar amigos pra (sic) dormir lá, e tal, (sic). Mas, o que ajudou mesmo foi que o programa acabou, ele contou que ela entrou de férias, o programa acabou, aí eu perguntei pra (sic) ele o que tinha neste programa. Os meninos ficam paquerando, tentando conseguir as meninas, então, era uma coisa que chama atenção, porque ele era um pouco gordinho (sic) e lá..., no Clube da Paquera, os meninos meio gordinhos se davam bem (sic). Então ele se identificava porque na escola acho que ninguém né (sic); as meninas não se interessavam por ele e lá no programa o menino era gordinho e se dava bem, então acho que ele assistia pra (sic) pegar algumas dicas eu não sei, porque eu assisti uma vez num feriado, pra (sic) ver o que tinha neste programa. A violência não sei, hoje em dia eu vejo nos jornais e telejornais... a gente incentivava tanto os alunos a ler jornais pra (sic) saber notícias, saber informações, mas hoje em dia nos jornais têm mais informações violentas do que nos programas. Pelo menos eu não nunca percebi violência por que ele assiste um desenho. Como eu trabalho com a faixa etária de 10 anos, como eu te falei os desenhos são coisas boba (sic); a *Power Rangers*.... não sei o que (sic), são coisas todas bobas (sic). Eles assistem, mas, não querem brincar desta forma, não se interessam, mas eles assistem, Eu acho que os menores são mais influenciados com isso, você vê quando é feito uma festa a fantasia, quando é pra (sic) trazer um brinquedo, pelo menos na minha turma já na quarta série, a gente já vai cortando (sic) um pouco os brinquedos, somente na última sexta-feira do mês eles podem trazer um brinquedo, e aí eu percebo alguns brinquedos que passam na tevê sim. São carrinhos da *Hot Wheels*, algumas coisas assim..., os menores sim pelos brinquedos (sic), espadas. Aqui na escola a gente não permite este tipo de brinquedo, mas, pelos hominhos (sic) sabe aquelas coisas... Até pelas fantasias que eles vêm do homem aranha, a necessidade do herói nesta faixa

etária. Mas o que eu vejo mesmo é influenciado pela propaganda é o tênis lá (sic) que corre não sei o que (sic), é a roupa sabe..., eu vejo assim, eles são muito ligados assim em tênis, relógios, bonés. Esta última fase eles estavam muito ligados naquele lanche do Mc Donald que ganhava um cachorrinho né (sic) e passava na tevê, até um aluno disse... tia é a maior enganação, lá na teve a gente vê um cachorro enorme e quando compra é isso aqui! Aí eles vêm me mostrando, eles são críticos, mas, o que o amigo tem, eles querem também.

33- Você acha importante trabalhar com as imagens da televisão aberta com crianças na escola? Por quê?

Comentar alguns programas, eu acho importante estar falando, prevenindo porque tem alguns programas que eu vejo que as crianças assistem, programas que passam depois da meia noite sabe... programas que eu falo pra (sic) eles gente vocês não vão aprender nada com isso porque isso..., eles falam, eu falo, sempre falo, comento com eles vocês escolhem. Assim como a gente tem o controle da tevê na mão, não deixar a tevê controlar a gente, se o controle está ali, a gente controla, e hoje a maioria tem canal fechado, que é o canal pago, eles procurarem lá um canal interessante, que vai somar o que eles estão vendo, (sic) claro que tem a parte do prazer também, assistir por assistir, mais sempre procurar alguma coisa interessante, pra (sic) ajudar nas nossas aulas, mas às vezes a mãe, a família deixa muito à vontade né (sic) não vê o que a criança está assistindo. Eu vejo os meus alunos, eles ficam em casa com a empregada, ou sozinhos, então eles estão liberados, eles assistem o que eles querem, e, hoje pior que a televisão é a Internet, aí que eles fazem o que eles fazem o querem (sic), também acho que eles estão mais na internet do que na tevê. Tem alunos que trazem, falam sobre os programas, comentam hoje, por exemplo, até sei qual é o comentário né (sic); porque sempre que sai alguma coisa no Fantástico... é o dia que saiu a reportagem sobre os professores, o que os alunos pensam sobre os professores... hoje é o que os alunos vão comentar... até eu já vim preparada, entrei na internet pra (sic) ver um pouco mais sobre a reportagem, por eles querem falar, comentar, às vezes eu lembro que alguns anos atrás o comentário era sobre novela. As crianças passavam o dia comentado de novela quando tinha algum assunto muito... na novela. Hoje eles não comentam muito, eles até assistem, mas, eles não se ligam muito (sic); eu não consigo entender a novela, se eles acham que aquilo não é real, que eles não se ligam muito (sic) ou quando tem alguma coisa que chama muito atenção (sic) na novela que está comentando, eles comentam.

O que dificulta ou facilita, na sua opinião, o trabalho com a televisão nas escolas, de forma geral?

Eu acho o que facilita é esta parte da gente poder estar analisando, deixar a criança a par do que passa na tevê, acho que o que dificulta são estes programas que tudo que a gente faz aqui na sala, a gente comenta que não é legal fazer, e às vezes nos programas passa como uma coisa normal. É uma coisa que tudo mundo faz...Então, o que facilita é mostrar pro (sic) aluno que aquilo não é interessante, mas pro (sic) outro lado a tevê passa abertamente que é legal. Primeiro a tevê mostra vou dar um exemplo: as drogas mostram eles comprando (sic), se achando o máximo usando, não sei o que depois que eles vão trazer as conseqüências. Aí no final que é drogado e não dá mais... (sic), aí e que a tevê vai mostrar o outro lado. Enquanto isso a gente está batalhando que não, ela fica uma semana ou até mais só mostrando que é legal usar drogas, e no finalzinho da novela que ele vai se arrepender que não é legal usar drogas, aqui agente mostra que não é legal de uma vez só. Na teve não, mostra primeiramente que é bom, como pegar um carro sem ter carta, umas coisas assim que dificulta, (sic)

34- Você considera a tevê um veículo prejudicial ou benéfico para a formação das crianças? Você poderia justificar a sua resposta?

RESPONDEU ANTERIORMENTE

35- Como você analisa os processos de Comunicação e Educação estabelecidos, hoje, pela televisão e também pela escola?

Acho assim..., quanto a nós, aqui na escola, temos uma visão de educação, mostrar tudo o que é legal pra (sic) sociedade, o que não é a gente coloca os alunos assim. Nos educamos de uma forma que aqui eles passam quatro horas aqui (sic), no caso são cinco horas conosco aqui e nós temos um discurso, não façam isso... olha... aconteceu isso e tal (sic) pode prejudicar..... Quando eles chegam em casa

eles passam a maior parte do tempo na frente da tevê, e a tevê distorce tudo, a professora fez isso na escola, aconteceu na escola, levou uma advertência, mas aqui não, olha ele se saiu bem na turma. Eu vejo que eles se colocam muito em programas de jovens fora da faixa etária que eles assistem, mas, lá na Malhação não acontece isso, então, quer dizer... eles colocam a televisão como a realidade da vida deles, eles se projetam na tevê, lá não aconteceu isso, e na escola temos que mostrar que lá não é a realidade, que aquilo não é real, que a realidade é aqui é o agora, que estamos passando(sic)

36- Como você vê a posição das famílias, hoje, em relação a leitura de imagens da televisão pelas crianças? RESPONDEU ANTERIORMENTE

ANEXO G

Preferência pelos Programas – Desenho de Alunos

ANEXO G – Preferência pelos Programas – Desenho de Alunos



ANEXO H**Ficção e Realidade/Identificação – Desenho de Alunos**

ANEXO H – Ficção e Realidade/Identificação – Desenho de Alunos



ANEXO I

Capa/exemplar TV CEM em Revista

ANEXO I – Capa/exemplar TV CEM em Revista



ANEXO J
Capa/exemplar CEMZINHO

ANEXO J – Capa/exemplar CEMZINHO

