

ROSANGELA TRABUCO MALVESTIO DA SILVA

**TELEVISÃO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: O IMPACTO DE
PROGRAMAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO**

MARINGÁ

2004

ROSANGELA TRABUCO MALVESTIO DA SILVA

**TELEVISÃO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: O IMPACTO DE
PROGRAMAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO**

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação, Área
de Concentração Aprendizagem e Ação
Docente, da Universidade Estadual de
Maringá, para obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Orientadora: Prof. Dr^a. Isilda Campaner
Palangana.**

MARINGÁ

2004

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO, O PENSAMENTO EM ESPECIAL	16
1.1 Gênese das Funções Psíquicas	17
1.2 Acerca da Formação do Pensamento no Plano Individual	25
CAPÍTULO II – TRABALHO, CULTURA MERCANTIL E DESENVOLVIMENTO.....	47
2.1 Linguagem e Imagem: a Mídia na Constituição do Pensamento	59
CAPÍTULO III – TELEVISÃO: IMPACTOS NO SER E PENSAR.....	83
3.1 Delimitação do Programa	85
3.2 Novela Carrossel II: Formação ou Deformação do Pensamento?	87
3.2.1 <i>Mediação Social</i>	88
3.2.2 <i>Conceitos</i>	100
3.2.3 <i>Valores</i>	117
3.2.4 <i>Imagens</i>	128
CAPÍTULO IV – CULTURA MIDIÁTICA E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA.....	134
4.1 Educação x Semiformação: Enfrentando o Problema	142
CONCLUSÃO	154
REFERÊNCIAS.....	163
APÊNDICE.....	170
ANEXO.....	172

ROSANGELA TRABUCO MALVESTIO DA SILVA

**TELEVISÃO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: O IMPACTO DE
PROGRAMAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Área de concentração Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, pela seguinte banca examinadora:

**Prof^a. Dr^a. Isilda Campaner Palangana
(Orientadora) – UEM**

Prof. Dr. Abel Silva Borges – UFSC

Prof. Dr. Luiz Hermenegildo Fabiano – UEM

Maringá, 20 de fevereiro/2004

Ao meu pai, João Antonio Malvestio, *in
memorian*, que, infelizmente, não está presente
entre nós para compartilhar esta alegria.

AGRADECIMENTOS

À prof^a. Dr^a. Isilda Campaner Palangana que, com disposição, carinho, dedicação e sabedoria, me orientou durante todo percurso deste trabalho;

Ao prof. Dr. Luiz Hermenegildo Fabiano, por ter compartilhado seu conhecimento, possibilitando um entendimento sobre a Teoria Crítica, que se tornou um subsídio indispensável ao desenvolvimento deste estudo;

Ao prof. Dr. Abel Silva Borges, pelas observações e sugestões extremamente relevantes, feitas quando do exame de qualificação;

À prof^a. Dr^a. Áurea Maria Paes Leme Goulart, pelas palavras de incentivo, pelo carinho e pelas contribuições valiosas no momento do exame de qualificação;

À minha mãe Ursulina que, pelos seus sábios exemplos, me ensinou a não desanimar frente às dificuldades da vida e a lutar pela realização dos sonhos;

Aos meus avós, tios e tias pelo incentivo e pela presença constante;

Ao esposo José Willami pelo amor, carinho, compreensão e paciência, além do apoio que demonstrou nos momentos em que precisei;

Aos meus filhos amados, Pedro Henrique e João Vitor, que souberam aceitar minha ausência, renunciando minha atenção em alguns momentos de suas vidas;

A todos os colegas do Mestrado em Educação, turma 2002, pelo convívio, companheirismo, sonhos e realizações;

Aos colegas de trabalho, em especial minha amiga Nelci, que ofereceu o ombro amigo nos momentos de dificuldades, além da paciência de ouvir e dialogar sobre as angústias e aspirações deste trabalho;

E a todos aqueles que, de diferentes formas, contribuíram para que esse sonho se realizasse, e que não foram mencionados.

RESUMO

O presente estudo versa sobre a influência da cultura midiática no desenvolvimento do pensamento. Tem como objetivo analisar o impacto de um determinado programa televisionado na formação do pensamento da criança. Tomando como parâmetro a Teoria Histórico-Cultural, inicialmente, investiga-se como se dá o desenvolvimento do pensamento em cada novo membro da espécie, que fatores estão implicados na reconstituição interna de processos que, antes, são externos. Aqui, as atenções se centram no papel exercido pela mediação social e pela linguagem nessa reconstituição. Na seqüência, valendo-se do referencial da Escola de Frankfurt, busca elucidar as condições de que se dispõe, na sociedade mercantil, para o desenvolvimento do pensamento. Na conjuntura social da atualidade, importa examinar se o trabalho e a cultura favorecem o desenvolvimento de formas complexas de pensamento. Com base nesse conhecimento e em uma pesquisa de campo – cuja finalidade foi selecionar um programa infantil televisionado –, a preocupação seguinte foi apreender a espécie de pensamento facultada pela linguagem, imagens, conceitos e valores veiculados pelo referido programa. Por fim, o texto discute perspectivas de atuação para a educação escolar, com vistas a reunir elementos no sentido de a educação ser capaz de dialogar com consistência e, se necessário, opor resistência ao conteúdo veiculado pela televisão.

Palavras-chave: Desenvolvimento do pensamento; Televisão; Cultura mercantil;

Educação

ABSTRACT

The present study investigates the influence of mediatic culture on the development of thought. More specifically, it aims to analyze the effects of a television program on the development of children's thought. Based on the Historic-Cultural Theory, the investigation starts on how the thought develops in young human beings and on factors implicated in internal reconstitution of processes, which were previously external. The attention, then, turns to the role of social mediation and language in this reconstitution. Next, relying on Frankfurt's School, there is an attempt to elucidate the conditions offered by the mercantile society for the development of thought. In the social conjuncture, today, it matters to examine whether work and culture favor the development of complex ways of thinking. Based on such knowledge, together with a nonlaboratory research – in which a television program for children was selected –, the main concern was to understand the kind of thought the referred program provoked through its language, images, concepts and values. Finally, this researcher argues on practical perspectives for school education, looking at possibilities for educators to dialogue with consistency and, if necessary, to resist against the contents transmitted by television.

Keywords: Development of thought; Television; Mercantile Society; Education

INTRODUÇÃO

O presente estudo ocupa-se da influência da televisão no desenvolvimento do pensamento infantil. Tem como objetivo analisar o impacto de um determinado programa televisionado na formação do pensamento. Para tanto, sob o prisma da Teoria Histórico-Cultural, inicialmente, investiga o processo de desenvolvimento do pensamento propriamente dito. Busca entender o papel da mediação social e, nela, da linguagem no referido processo. Num segundo momento, o intento é apreender, na sociedade contemporânea, as condições objetivo/subjetivas de desenvolvimento, especialmente as implicações da cultura mercantil. Em seguida, examina-se a espécie de pensamento – valores, conceitos, normas de conduta, etc. – facultada por um programa infantil exibido pela televisão. Por fim, discutem-se perspectivas de atuação para a educação escolar nesta problemática.

O fascínio que a televisão tem exercido sobre a população em geral é algo cada vez mais intenso e explícito. Por sua programação apresentar um cunho de entretenimento e informalidade, agrada tanto crianças como jovens e adultos. Ocorre que a televisão não se limita apenas a entreter os espectadores, ela auxilia na formação de opiniões, valores, hábitos e atitudes, por meio da linguagem e imagens que veicula, elaboradas cuidadosamente com esse propósito. A televisão é, hoje, um dos meios de comunicação de maior alcance da Indústria Cultural¹, adentra lares, escolas, hospitais, casas de comércio e outras repartições. Seu uso tornou-se cada vez mais voltado para atender fins políticos e econômicos. Daí a necessidade de se examinar, com critério, as programações veiculadas, haja vista a influência que exerce na formação do homem.

¹ O conceito de Indústria Cultural, cunhado por Adorno e Horkheimer, em 1947, na obra *Dialética do Esclarecimento* (1995), refere-se à exploração comercial por meio da sistematização dos bens considerados culturais. Com ele, os autores têm o intuito de especificar o caráter fetichista e manipulador do processo de produção e veiculação da cultura.

No contexto da sociedade do consumo, a introdução dos meios eletrônicos na vida diária do homem causa impactos diretos na sua maneira de perceber e compreender a realidade. As tecnologias de comunicação fazem parte da sociedade industrial, são gestadas e produzidas em função das necessidades do capital. Assim sendo, não podem ser tomadas isoladamente, isto é, sem que se considerem os interesses e as necessidades situados na base dessas produções. Tampouco pode-se ignorar a lógica que permeia esses recursos e que limita o uso dos mesmos a uma única dimensão.

As tecnologias de comunicação, desenvolvidas no início do século XX, têm como característica fundamental a comunicação de massa. Segundo Ciro Marcondes Filho (1988), a sociedade capitalista se vale da televisão – um instrumento promissor para os propósitos do capital – para padronizar e uniformizar os gostos, os desejos, as necessidades, o pensamento dos homens. Com seus conteúdos de fácil compreensão, une os interesses políticos e comerciais dos anunciantes, veiculando produtos para o consumo, além de hábitos e valores, dentre outros caracteres, que são absorvidos pelos indivíduos.

É preciso considerar que a televisão é fruto da sociedade industrial. Sendo assim, é produzida segundo a lógica da cultura mercantil, razão pela qual não faz sentido analisá-la apenas em seus aspectos técnicos ou artísticos. Há que se apreendê-la no contexto político-econômico e, portanto, social em que está inserida. É certo que as mudanças acarretadas pela disseminação e pelo uso dos meios de comunicação implicam, diretamente, na formação das funções psicológicas superiores, em especial no que tange ao pensamento. Os indivíduos são compelidos a adequar a atenção, a memória e a capacidade de concentração ao ritmo das cenas e da linguagem que estão sendo transmitidas. Em geral, a linguagem é veiculada de modo fragmentado, organizada em blocos de informações – acompanhadas de imagens – rápidos e desconexos, de forma que fica difícil para o telespectador estabelecer relações, deduzir para além do dado. A linguagem é apresentada de maneira que as massas se identifiquem com ela e, nessa medida, a interiorizem sem maiores resistências. Linguagem e imagens estão carregadas de comportamentos a serem imitados, o que dificulta outras formas de pensar para além daquelas

previamente estipuladas. Nesse contexto, não são apenas contempladas, são absorvidas.

Essa ambiência sócio-cultural tem reflexos diretos na formação da criança. Acostumada a assistir à televisão sem o acompanhamento de adultos, sobretudo programas infantis – considerados inocentes –, termina por absorver, por meio da linguagem e das imagens, uma grande quantidade de informações. Dos conteúdos veiculados, são poucos os que, efetivamente, contribuem para a formação de capacidades mais complexas do pensamento analítico. É preciso levar em conta que os enredos de programas televisionados passam aos expectadores apenas uma parte da realidade, a que convém ao continuísmo do modo de viver e de ser capitalista. Consumida à luz das relações sociais mercantilistas, a técnica, ao invés de gerar esclarecimento, cria obstáculos à formação do indivíduo, da consciência autônoma (MARCUSE, 1997).

Dos estudos feitos por Lev Semenovitch Vygotsky (2000)², depreende-se que a linguagem é o principal fator responsável pela mediação entre o social e o individual. Por meio dela são guardados e transmitidos conhecimentos e experiências de uma geração a outra. A linguagem constitui-se, assim, na base imprescindível para o desenvolvimento das capacidades psíquicas, em especial do pensamento, nos novos membros da espécie. A depender da qualidade das mediações e do conhecimento que as fundamenta, o homem pode alcançar níveis mais elaborados de pensamento.

No entanto, do mesmo modo que o conjunto de signos e significados lingüísticos forma, ele também pode deformar as capacidades psicológicas. A linguagem disseminada pelos meios de comunicação tem transmitido estereótipos de conduta, valores, hábitos que atuam na consciência, impedindo o pleno desenvolvimento conceitual. Conseqüentemente, o pensamento vai se tornando cada vez mais abreviado, funcionalizado e unidimensionalizado. Nessa linha de

² L. S. Vygotsky, juntamente com A. R. Luria e A. N. Leontiev desenvolveram, na década de 30, estudos sobre a psicologia na União Soviética, buscando, no materialismo dialético, uma saída para o conflito entre as concepções idealista e mecanicista. Sua teoria sobre a relação entre pensamento e linguagem, a natureza do processo de desenvolvimento psíquico e o papel do ensino, da educação escolar, nesse mesmo processo, foi ignorada por anos no Ocidente (VYGOTSKY, 1988).

raciocínio, a linguagem tomada como um dos principais instrumentos da cultura mercantil para disseminar comportamentos padronizados. Aliadas à linguagem, as imagens precisam ser examinadas com cautela, posto que contribuem para a fragmentação e alienação das capacidades psíquicas. Por serem rápidas e recortadas sob uma determinada ótica, estimulam a atenção e a memória seletivas, que se fixam em determinados aspectos das programações, acomodando os sentidos ao invés de proporcionar-lhes o desenvolvimento.

É dessas constatações que deriva o propósito maior da pesquisa em pauta, qual seja, analisar a influência da televisão no desenvolvimento do pensamento, no âmbito da sociedade atual. O intuito é centrar-se na influência dos meios de comunicação de massa, mais especificamente da televisão, no processo de formação das capacidades psíquicas, prioritariamente, do pensamento. Nesses termos, as atenções se voltam para a linguagem, as imagens, conceitos, valores e normas de conduta veiculados, em resumo, para os elementos que servem de matéria-prima ao desenvolvimento do pensamento.

As investigações acerca do conteúdo dos programas televisivos não são recentes. Os filósofos da Escola de Frankfurt³, na década de 30, se dedicaram ao estudo das relações entre produção cultural, lazer, trabalho, arte, consumo, dentre outros elementos que identificam a sociedade contemporânea. Um dos grandes expoentes desta Escola, Theodor W. Adorno, em seu texto *Televisão e Formação* – inicialmente veiculado pela Rádio de Hessen, em 1963 –, já sinalizava para a importância de se analisar o impacto da linguagem e das imagens transmitidas pela televisão sobre o pensamento humano. Nota-se que o tema televisão tem sido objeto de muitos debates entre educadores e pesquisadores em geral, tanto no que se refere à sua utilização como ao seu fim. Alguns autores⁴ defendem este meio de comunicação como um recurso formativo de fácil acesso, já que está presente na maioria das casas. Outros são contrários⁵ não ao recurso em si, mas aos propósitos a que serve. Assumindo uma postura crítica frente ao conteúdo

³ O Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt foi criado na Alemanha em 1924, num momento de grandes transformações políticas e econômicas. Max Horkheimer inaugura um segundo momento da Teoria Crítica ao elaborar um projeto de autonomia e emancipação dos sujeitos. Estas idéias representam grandes frentes contra o positivismo e a metafísica (MAAR, 1994).

⁴ MENEZES, M. B. (1996), PFROMM NETO (1998), dentre outros.

⁵ ADORNO, T. (2000), MARCUSE, H. (1967), MAAR, W. L. (1995).

transmitido por esse instrumento, ensinam que não basta apenas criticar ou defender a mídia. É inegável que ela está presente no dia a dia da população em geral, que adentra a escola e o processo educativo. Portanto, o desafio consiste em se ter clareza sobre o que é veiculado. Da educação escolar espera-se que venham os contra-argumentos ao conteúdo das programações. Seguindo a orientação marxiana, o problema não está no recurso tecnológico em si, porém na maneira como ele é produzido e consumido.

Para que a educação escolar cumpra a função formativa, ela precisa de um referencial teórico que dê a conhecer a sociedade contemporânea, seus embates e necessidades humanas. Só é possível refletir sobre algo, além do aparente, com base em um método que comporte outra categoria além do certo e do errado, além do falso e do verdadeiro tomados isoladamente, além do dado. Em outras palavras, um método que permita ver e lidar com as relações, com o vir-a-ser. Nesse sentido, os filósofos da Escola de Frankfurt, Theodor W. Adorno (1971), Herbert Marcuse (1967) e Max Horkheimer (1991), dentre outros, contribuem com seus escritos, à medida que examinam a formação do indivíduo, suas possibilidades e limites na conjuntura da sociedade industrial.

A Teoria Histórico-Cultural – que tem em Vygotsky seu maior expoente –, por sua vez, constitui-se em uma referência imprescindível para que o professor possa pensar e trabalhar os conteúdos escolares contextualizadamente, ou seja, em sintonia com as relações sociais que produzem, que dão significado e transformam tais conteúdos. É com base nestes dois referenciais teóricos, epistemologicamente sintonizados, que se busca alcançar a compreensão pretendida com este estudo.

Tendo em vista essas preocupações, a pesquisa está organizada em quatro momentos, cujos resultados estão sistematizados nos quatro capítulos que se seguem. O primeiro capítulo, intitulado *No processo de desenvolvimento psíquico, o pensamento em especial*, tem por finalidade reunir elementos no sentido de explicitar como se dá o desenvolvimento do pensamento humano. Na perspectiva vygotskyana, destaca-se a mediação social como o fator responsável pelo processo de formação das capacidades psíquicas caracteristicamente humanas. De acordo com os postulados de L. S. Vygotsky (2000) e seus colaboradores, o homem nasce

um humano do ponto de vista físico, mas ele precisa constituir-se quanto às características psíquicas. A segunda condição para a formação da atividade consciente do homem é a linguagem. Conforme A. R. Luria (1979, p.81), esse sistema de códigos e significados é “[...] o mais importante veículo do pensamento que assegura a transição do sensorial ao racional, da representação de mundo”. *Pari passu* à internalização da linguagem, dá-se o desenvolvimento do pensamento. No intuito de apreender o conhecimento implícito nesta tese, buscam-se subsídios em obras de autores clássicos da concepção Histórico-Cultural, como L. S. Vygotsky (1988), A. Leontiev (1978), A. R. Luria (1979), A. A. Smirnov (1969), S. L. Rubinstein (1973), dentre outros.

Marcuse (1967), situando a discussão no contexto da sociedade industrial, afirma que a formação do pensamento depende de condições históricas e não pode ser isolada da teia de relações sociais em que o homem vive. É neste ponto que se centra o segundo capítulo, denominado *Trabalho, cultura mercantil e desenvolvimento*, no qual o intento é apreender as condições objetivo/subjetivas de desenvolvimento disponíveis na atualidade. Há que se ter claro o papel do trabalho na formação do indivíduo e, no interior das relações de produção, importa explicitar a influência da cultura mercantil nessa formação. Com o desenvolvimento científico e tecnológico, o trabalho perde a dimensão formativa, tornando-se fragmentado e abstrato, contribuindo para a formatação e atrofiamento de potencialidades psíquicas dos homens. Frutos da vida em sociedade, a linguagem e o trabalho possibilitaram aos seres humanos vários avanços. Todavia, da maneira como se realizam na atualidade, geram regressão às funções psicológicas, em cuja constituição a linguagem e as imagens têm grande impacto. A linguagem e as imagens veiculadas pela mídia dispensam a mediação pessoa/pessoa, posto que se tratam de mensagens – conceitos, valores, atitudes – prontas, acabadas. O entendimento dessas mensagens não necessita, portanto, não promove capacidades – de percepção, raciocínio, memória, etc. – mais elaboradas.

Examinadas as condições sócio-culturais de desenvolvimento do pensamento, o terceiro capítulo, cujo título é *Televisão: impactos no ser e pensar*, analisa um

programa infantil televisionado⁶, com a finalidade de verificar que espécie de valores, hábitos, conceitos, etc., são transmitidos às crianças por intermédio da linguagem e de suas imagens. Os aspectos nos quais o trabalho de análise se centra foram selecionados à luz de orientações abstraídas da Teoria Histórico-Cultural. Os esforços orientam-se no sentido de entender que tipo de pensamento tal programação promove; o que a linguagem e as imagens – elementos imprescindíveis para a formação do pensamento – incutem desde a infância.

Wolfgang Leo Maar (1994) destaca a educação escolar como um espaço no qual ainda é possível denunciar a dominação que impera na sociedade capitalista, contrapor-se a ela, explicitando-a. Neste sentido, o quarto capítulo, *Cultura midiática e educação emancipatória*, constitui-se em um contraponto ao conteúdo veiculado pelos meios de comunicação. Por intermédio da educação escolar, pode-se denunciar e se contrapor à positividade que domina o processo de formação do pensamento, contribuindo para promover nos alunos a capacidade de discernimento. Nesse último momento, destacam-se as discussões sobre a necessidade de a educação formar com vistas à emancipação humana e não apenas para a adaptação dos indivíduos à sociedade, como vem ocorrendo.

Finalizando, busca-se ressaltar a necessidade da mediação intencional entre professor-conhecimento-aluno, para que o aluno se aproprie de conhecimentos – ensinados em seu sentido histórico – que possibilitem a compreensão e a reflexão sobre os conteúdos veiculados pela televisão, possibilitando, assim, elevar o pensamento a níveis superiores.

⁶ O programa analisado é a novela Carrossel II, ou Viva as Crianças, transmitido pela emissora SBT. Este programa foi selecionado por meio de pesquisa de campo. Foram ouvidos cerca de 700 alunos, de 1^a. e 2^a. séries, de seis escolas públicas de bairros diferentes da cidade de Maringá – Paraná.

CAPÍTULO I

NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO, O PENSAMENTO EM ESPECIAL

Este capítulo reúne elementos no sentido de explicitar como se dá o desenvolvimento do pensamento humano de acordo com a concepção Histórico-Cultural. Para os pensadores da referida concepção, dentre eles Aléxis N. Leontiev, Alexander R. Luria, Lev S. Vygotsky e S. L. Rubinstein, o pensamento, assim como as demais funções que compõem o psiquismo humano, não é inato nem naturalmente moldado pelo meio. Constitui-se, isto sim, com base na mediação social, nas profundas articulações entre fatores biológicos e culturais.

É de suma importância que o professor compreenda como ocorrem o desenvolvimento e a aprendizagem, para que possa organizar o ensino com vistas a promovê-los. Além disso, é orientado por um referencial teórico-metodológico, que dê a conhecer o processo formativo em suas múltiplas determinações histórico-sociais, que o professor poderá questionar e posicionar-se mediante as diferentes práticas educacionais.

Nos meios escolares, com frequência, ouvem-se justificativas do tipo: o aluno não aprende porque não está maduro ou a criança não aprende porque vem de um meio cultural pobre e deficiente. Estas afirmações demonstram os vieses teóricos que ainda permeiam a compreensão docente sobre a aprendizagem e o desenvolvimento. Uma compreensão que os toma como sendo de natureza ora

dominantemente endógena, ora exógena. Todavia, em ambas as perspectivas, são processos cujas mudanças independem da história social de vida dos homens, mais especificamente, da mediação educativa.

1.1 Gênese das Funções Psíquicas

Como dito antes, de acordo com os postulados de Vygotsky e seus colaboradores, o homem nasce um humano do ponto de vista físico. Porém, no que se refere aos caracteres psíquicos, ele precisa constituir-se como tal. Nesse sentido, há que se apropriar das potencialidades presentes na sociedade da qual faz parte. Como escreve Leontiev (1978, p.267, grifo nosso), “[...] *cada indivíduo aprende a ser homem*” e, para tanto, não bastam os fatores herdados biologicamente – que, aliás, são continuamente modificados nas e por meio das relações de trabalho –, como também não é suficiente a ação educativa tomada em si mesma. O homem só se humaniza no convívio social, graças às trocas entre pessoas e entre pessoas e objetos. Está-se afirmando que, por intermédio das relações que o homem mantém em sociedade, de suas experiências, bem como da sua atividade material, é que ele tem a possibilidade de se tornar um ser humano distinto dos outros animais.

Desde o momento em que nasce, a criança forma o seu comportamento sob a influência das coisas que se formaram na história: senta-se à mesa, come com colher, bebe em xícara e mais tarde corta o pão com a faca. Ela assimila aquelas habilidades que foram criadas pela história social ao longo de milênios.[...] A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações [...] (LURIA, 1979, p.73).

Se, ao nascer, o indivíduo for isolado do convívio social, as funções psíquicas, especificamente humanas, não se desenvolvem. Tais considerações podem ser ilustradas com o conhecido fato relatado, que aconteceu na Índia, onde foram encontradas duas meninas, vivendo com uma manada de lobos, as chamadas meninas-lobo. Quando foram localizadas, elas não tinham desenvolvido comportamento humano ou qualquer característica psicológica típica do homem.

Andavam com o apoio das mãos, não falavam, se alimentavam como lobos (carne crua ou podre), não sabiam utilizar instrumentos e utensílios básicos como garfo, colher, copo, etc.⁷. Esse fato é um bom testemunho de que a constituição do humano não se dá fora do âmbito das relações sociais. Sua racionalidade é, antes, a racionalidade de um povo, de uma cultura, em uma determinada época. Tal característica difere o homem dos outros animais. Sozinho, ele sequer sobrevive.

Segundo Lúria (1979), o processo de humanização pressupõe a existência de seres organizados coletivamente, estabelecendo relações entre si e com a natureza. Tal processo está assentado, portanto, no trabalho, definido como a ação do homem sobre a realidade material e, por conseguinte, sobre si próprio, quer dizer, sobre a realidade subjetiva. Para satisfazer suas necessidades, o homem atua sobre a natureza, utilizando-se, inicialmente, de objetos nela disponíveis – pedras, galhos, ossos de animais, etc. – e, depois, de instrumentos construídos por ele no intuito de facilitar sua vida diária. No e por meio do trabalho, o homem produz conhecimentos que, por sua vez, são transmitidos para seus descendentes, por gerações, donde decorre a história do homem e da humanidade.

A sociedade e, nela, o homem são assim entendidos como pólos indissolúveis e em permanente transformação. A história da hominização, revisitada de maneira breve, parece simples, mas, até chegar ao estágio atual, o homem precisou passar por alguns milhares de anos de adaptação, construção e reconstrução da materialidade circundante, de si e, por conseguinte, do seu psiquismo.

Como foi dito, o trabalho é o fundamento do homem. De acordo com Friedrich Engels (1984), essa atividade objetivo/subjetiva só poderia surgir entre uma espécie que vivesse em grupo, posto que implica, desde o início, interação, troca e comunicação. A vida em coletividade pressupõe o enfrentamento de problemas e a satisfação de necessidades. E é na luta por vencer os desafios – uma luta experienciada socialmente – que as funções psíquicas, tipicamente humanas, se desenvolvem. Nos primórdios da civilização, quando um grupo saía para caçar,

⁷ Maiores informações ver DAVIS, C; OLIVEIRA, Z. *Psicologia na Educação*, São Paulo: Cortez, 1991.

deparava-se com um desses problemas, pois, para que obtivesse êxito na atividade, era necessária a comunicação, por meio da qual definiam-se os papéis entre os membros do grupo.

A divisão da caça, por certo, foi outra atividade que forçou tanto o uso de instrumentos, como o aparecimento da linguagem. Uma divisão facilitada pelo emprego de objetos cortantes disponíveis na natureza, como lascas de pedra e, posteriormente, o emprego de instrumentos fabricados para esse fim. Quando um objeto, derivado da ação de trabalho, ganha outro sentido que não o que lhe é natural, ou seja, quando uma pedra não é usada mais como pedra, mas sim como faca, o emprego desse objeto deixa de ser guiado por motivo apenas biológico para ser orientado, predominantemente, por uma razão social. O uso e o fabrico de objetos requer e, nessa medida, faculta o desenvolvimento de habilidades visomotoras, de capacidades intelectivas e de relacionamentos afetivos.

O trabalho foi a primeira condição para a atividade consciente do homem. A segunda condição foi a linguagem que, por sua vez, se origina e se desenvolve devido às relações sociais experienciadas no trabalho. Primeiro o trabalho e depois a linguagem são os fatores responsáveis pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores do homem. Como diz Engels (1984, p.8), “o trabalho é o fundamento da vida humana [...]. O trabalho criou o próprio homem”.

Para entender o surgimento do trabalho, bem como seu papel no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, faz-se necessária uma breve retrospectiva na história da civilização. No período denominado Terciário, nossos antepassados, os proto-hominídeos⁸, viviam em árvores e suas mãos eram ocupadas com o movimento de preensão (segurar nos galhos das árvores, apanhar frutas, etc...), como os símios atualmente (ENGELS, 1984).

Pode-se pressupor que, ao redor dessas regiões florestais, comenta Engels (1984), existiam locais menos arborizados e, possivelmente, alguns membros do grupo se aventuravam pelas planícies, adaptando-se à vida longe da segurança

⁸ Termo utilizado por Oakley (1984), para denominar o ancestral mais antigo do homem.

que as árvores forneciam. Com menos árvores, eles foram obrigados a viver no chão, a exercitar a marcha, adquirindo maior firmeza nos pés que, ao serem mais utilizados, se transformaram em órgãos rijos de sustentação, trazendo consigo mudanças pélvicas provocadas pela postura ereta e pela forma bípede de andar.

Por sua vez, as mãos ficaram livres da tarefa de preensão dos galhos, podendo envolver-se em atividades demandadas pela vida na terra, como manusear coisas, caçar, apanhar e segurar alimentos, dentre outras, ganhando em destreza e habilidade. Nos momentos de perigo, eram utilizadas, agora, para empunhar pedaços de pau ou lançar pedras na direção do inimigo num gesto de defesa. Pois bem, os pés e as mãos não são órgãos desconectados do corpo. Ao contrário, só existem e operam no conjunto com outros órgãos. Isto significa dizer que, qualquer transformação em uma parte, repercute no todo. “Quando a mão ficou livre da preensão das árvores, podia evoluir em destreza e habilidade, qualidades que iriam se transmitir por hereditariedade e aumentar a cada geração” (ENGELS, 1984, p. 11).

Aliado a esse fator, os proto-hominídeos, que até então eram vegetarianos, pois só se alimentavam de arbustos e frutos, ao descenderem das árvores para o chão, começaram a ingerir pequenos animais. A nova maneira de viver acarretou mudanças nos hábitos alimentares deste grupo, os quais beneficiaram particularmente o cérebro. A ingestão de proteína animal favoreceu o aumento da massa encefálica, bem como das conexões neuronais (LINTON, s/d).

A dieta carnívora permitiu acumular mais energia com menos comida. Diferentemente de seus antepassados herbívoros, que necessitavam comer constantemente, o hominídeo carnívoro aumentou seu tempo e o dedicou à caça. Em decorrência dessa mudança no modo de viver, surgem novos hábitos, novas habilidades e aptidões psicofísicas. Esse ser, em processo de hominização, foi se adaptando a diferentes regiões climáticas e fabricando instrumentos que se diversificaram concomitantemente às novas necessidades. O homem, que se auto criava, distinguia-se cada vez mais no reino animal, elevando-se sobre as demais espécies.

Em síntese, o viver em grupo, a posição vertical, a liberação das mãos da atividade de preensão são fatos que, juntos, prepararam para o surgimento do trabalho. As relações entre o homínídeo e o meio estruturam-se e intensificam-se, donde ocorre a transformação em ambos.

As dificuldades da vida na terra, explica Engels (1984), fizeram com que os membros do grupo se unissem em comunidades, cooperassem uns com os outros para garantir a segurança e sobrevivência da espécie. Alguns podiam se encarregar de afugentar os predadores ou caçar, enquanto outros cuidavam do fogo. Inicia-se, assim, a divisão natural do trabalho por meio de tarefas a serem executadas pelos membros do grupo.

Leontiev (1978), na mesma linha de raciocínio de Marx e Engels (1987), postula que o trabalho é o processo que liga o homem à natureza; é o processo de ação do homem sobre a natureza. Quando o homínídeo começa a fabricar instrumentos para o seu proveito, modificando o estado natural tanto do objeto como de si mesmo, nasce o trabalho. O processo de elaboração de tais instrumentos é partilhado pelos membros do grupo, bem como apreendido e transformado pelas gerações posteriores. De modo que o trabalho não afeta e transforma apenas quem o executa, mas também os que o presenciam.

Devido à divisão do trabalho, quando um membro do grupo realizava sua parte na atividade, estava satisfazendo uma necessidade, a um só tempo, sua e do grupo. E, não raro, desempenhavam-se tarefas que, vistas isoladamente, contrariavam o objetivo final desejado. Exemplificando, quando um grupo saía para caçar, e um membro ficava responsável por assustar a caça em direção aos outros que estavam escondidos para apanhá-la, este ato, em si, retirava a possibilidade de apanhá-la, pois a lógica é que, ao se amedrontar a caça, por instinto, ela fugirá, contrariando, pois, a satisfação da necessidade básica daquele que executou a tarefa. Este ato só faz sentido se visto no processo coletivo de caça, graças ao qual ele recebe sua parte da presa (LEONTIEV, 1978).

Nesse momento, o objeto da atividade (caça) se separa do motivo, isto é de seu objetivo (saciar a fome), denotando consciência das implicações da ação. O ato de

assustar a caça não implica apenas o entendimento da relação entre o motivo dessa ação particular e o objetivo maior, exige que se tenha consciência, também, do significado da ação. Esta atividade, em que o objeto e o motivo não coincidem e que, portanto, se justifica apenas se tomada no seio de um processo global de trabalho, reflete ligações sociais para além das naturais; reflete a formação de funções psíquicas caracteristicamente humanas, dentre elas, o pensamento.

Quando o alimento passa a ser não apenas percebido praticamente, mas também concebido teoricamente, ele pode ser conservado na consciência, pode tornar-se idéia. Sem dúvida, as relações de trabalho e as capacidades por elas criadas efetivaram-se com a ajuda da confecção de instrumentos. Leontiev (1978) considera que a fabricação de um instrumento é precedida pela consciência de sua finalidade, do emprego que se fará dele. Os primeiros reflexos psíquicos da realidade formaram-se na ação movida, ainda, por instinto. Mais precisamente, foram sendo constituídos com base na internalização dos resultados das ações. Ao atirar uma pedra em um animal para afugentá-lo, por exemplo, as conseqüências desse ato são apreendidas e associadas – apoiadas diretamente nos fatos concretos –, estabelecendo-se no plano do pensamento.

A preparação de instrumentos demandou uma série de procedimentos que levaram a várias operações auxiliares. Tais operações representaram uma nova estrutura na atividade consciente do homem. Quando o homem se apropria de instrumentos, de objetos disponíveis em uma cultura, ele está se apropriando de experiência, de conhecimento elaborado no decurso do trabalho coletivo. A consciência, destaca Leontiev (1978), é um produto histórico e só poderá se desenvolver em condições onde a relação do homem com a natureza seja mediatizada pelo trabalho, pela relação com outros homens. As representações são sempre expressões conscientes das relações sociais. Marx e Engels (1987) postulam que a consciência é fruto da experiência concreta dos homens, juntamente com a atividade material e a linguagem.

A atividade consciente do homem é o resultado de novas formas históricas de trabalho. “[...] O conhecimento humano, assente inicialmente na actividade

instrumental de trabalho, é capaz, diferentemente da atividade intelectual instintiva dos animais, de passar ao pensamento autêntico“ (LEONTIEV, 1978, p. 84).

O pensamento é o reflexo consciente da realidade, inclusive de coisas e situações que não são de modo concreto perceptíveis, mas que podem ser abstraídas mentalmente. Quando o homem sabe que a água está envenenada, exemplifica Luria (1979), mesmo com sede, não a beberá, pois ele consegue abstrair a situação e prever as conseqüências de beber a água envenenada. Já os animais, por agirem instintivamente, a bebem e morrem, não importando o seu estado de conservação.

A atividade mental não se limita à percepção sensível do objeto. Este não é apenas forma ou cor, antes sim, existe como reflexo consciente da realidade. Mas, para chegar à abstração, o pensamento foi sendo elaborado concretamente. Antes de ser abstração, ele se formou e se forma com base na linguagem e nos objetos. Os homens produzem objetos para satisfazer suas necessidades e os nomeiam, pela linguagem, conforme o que representam. O trabalho é o elo entre a palavra e a linguagem, além de ser a condição primordial para o desenvolvimento de ambas.

De acordo com Luria (1979), a linguagem é a segunda condição para a formação da atividade consciente, da estrutura psíquica do homem. Uma estrutura que se origina nas e por meio das relações de trabalho, cujos primórdios remontam ao período de transição da história natural à história social.

Essa forma de linguagem não está presente nos animais; é exclusivamente humana. O animal demonstra sentimentos de dor, perigo, fome, etc. que podem ser percebidos por outros animais. No entanto, a linguagem empregada por eles nunca designa idéias e ações. Nos primórdios da civilização, a linguagem dos ancestrais do homem apresentava as características da comunicação animal. Com a divisão natural do trabalho, tais características foram sendo reprimidas e substituídas por outras, socialmente elaboradas. Mesmo assim ainda são encontradas nos bebês (THAO, 1974).

Conforme Leontiev (1978), os primeiros sons transmitidos pelos hominídeos eram grunhidos, gritos, que acompanhavam as ações de trabalho. Deste momento inicial até chegar à linguagem codificada, à palavra, o processo de desenvolvimento da comunicação passou por três grandes etapas.

Investigando a origem da consciência e da linguagem, Trân Duc Thao (1974) e Leontiev (1978) concluem que, num primeiro momento, a linguagem é o próprio movimento de trabalho. A princípio, os proto-hominídeos não se comunicavam uns com os outros através da linguagem sonora. Como o trabalho era realizado em coletividade, os movimentos executados por alguns, como, por exemplo, o de friccionar um pedaço de pau entre as mãos, o de lapidar um dos lados de uma pedra, eram presenciados e apreendidos pelos demais membros do grupo. Tais movimentos se faziam acompanhar de sons desarticulados, mas, o que, efetivamente, comunicava ao outro o que estava sendo feito, eram os movimentos de trabalho. Os que não participassem da ação não saberiam o que havia se passado, posto que não presenciaram a prática na qual o ato, o movimento, ganhava sentido.

Num segundo momento, a comunicação se apóia no gesto. Thao (1974) postula que, em um estágio posterior do desenvolvimento, o hominídeo sentiu necessidade de comunicar aos que não participaram de uma determinada atividade de trabalho o que havia acontecido, o que resultara da atividade. Para tanto, valeu-se dos movimentos de trabalho, repetidos na forma de gestos, que conservavam o sentido adquirido na atividade prática. Estava criada a linguagem gestual, que seguia acompanhada de sons pouco elaborados. A comunicação se descolou da atividade concreta do trabalho, fixando-se no gesto. A mão, quando apontava para uma pedra, designava o objeto para o qual se voltava, ou mesmo, quando imitava o movimento de lançar um objeto na direção de algum animal, poderia representar um fato ocorrido ou, ainda, um outro ato a ser praticado. A comunicação predominantemente gestual perdurou por muitos milênios, até que emitindo apenas os sons, que antes acompanhavam os gestos, o homem consegue designar algum objeto ou situação.

Esse é o terceiro momento do desenvolvimento da fala. O homem não precisava mais do gesto para que outros pudessem entendê-lo, bastava a palavra. Quando o homem emitiu algum som e apontou para o objeto e, nesse momento, um outro olhou para ele e repetiu o mesmo som, esse objeto passou a ter um nome que o designava com sentido. A linguagem oral separou-se da ação prática, adquirindo independência. Estava criada a linguagem sonora, como um sistema de códigos independentes. A princípio, eram usadas apenas palavras soltas que, em função das relações sociais, iam sendo encadeadas, compondo frases (THAO, 1974).

O sistema de códigos lingüísticos teve papel preponderante e decisivo para a formação do pensamento humano, propiciando três mudanças essenciais à atividade consciente. Permite conservar objetos na memória, podendo pensá-los sem precisar deles no plano concreto, ou seja, o homem pode pensar na tosca faca, em suas propriedades e utilidades, sem precisar estar com ela em suas mãos, pois a faca existe como representação em sua consciência. Além disso, a linguagem dá origem e promove um mundo de imagens interiores, duplicando o mundo perceptível. E, por último, a linguagem, por meio das palavras, permite relacionar os objetos em categorias diferentes, abstraí-los e generalizá-los. Ao se pensar no relógio, vem à mente humana os diferentes tipos e tamanhos de relógio que se conhece e que podem ser desde o relógio de sol até os digitais.

A linguagem guarda a experiência de gerações, formulada no decurso da história social. Ela guarda em si e, portanto, permite comunicar a outros o conhecimento, os valores, os sentidos, o modo de ser e de pensar. Razão pela qual ela faz a mediação entre o individual e o social, num processo em que ambos se modificam. A linguagem não é, como acredita o senso comum, apenas um meio de comunicação. Ela forma, organiza e comunica o pensamento. É “o mais importante veículo do pensamento que assegura a transição do sensorial ao racional, da representação de mundo” (LURIA, 1979, p.81).

1.2 Acerca da Formação do Pensamento no Plano Individual

Dos estudos efetuados, depreende-se que o pensamento humano, bem como todas as demais funções psicológicas superiores, são produtos das relações sociais, do processo de trabalho e da comunicação que se estabelece entre os homens e entre estes e a realidade objetiva. Como defende Leontiev (1978), pautado em Marx, pelo trabalho, o homem assimila a matéria, dando-lhe forma de modo a atender às suas necessidades e, nesse processo, modifica a si próprio, desenvolvendo faculdades antes inexistentes. Nessa mesma perspectiva, Smirnov (1969, p. 236) argumenta:

[...] el pensamiento, a pesar de que es producto de una evolución muy prolongada y del paso gradual de la vida animal a la humana, se desarrolla sobre los mismos mecanismos nerviosos y tiene la misma lógica en todo el período histórico del desarrollo de la humanidad conocido hasta hoy. Nuestro pensamiento se rige por las mismas leyes fisiológicas y de la lógica que se regía el pensamiento de los hombres que vivieron muchos años antes que nosotros.

Desde sua origem, o trabalho é um processo mediatizado, simultaneamente, pelo instrumento simbólico e pelo objeto, o que possibilita ao sujeito refletir sobre o imediato. Ao mesmo tempo que a elaboração e transformação do pensamento é consequência da atividade mediada é, também, condição para que ela se realize e se modifique. Explicando, para que o trabalho se concretize, é preciso que o indivíduo projete o instrumento, situando-o entre ele e a realidade a ser transformada; é preciso que estabeleça relações, donde decorre a abstração. Isto leva ao conhecimento das propriedades do objeto; leva à sua representação mental. À medida que os instrumentos de trabalho se complexificam, o pensamento alcança níveis superiores e, com ele, todas as demais características psicológicas humanas.

O homem é um ser social por excelência, porque ele assim se fez por meio do trabalho coletivo. No entanto, como afirma D. P. Gorski (1966), ele não nasce pronto e acabado. É, isto sim, um ser com potencialidades que serão desenvolvidas nas relações com o meio físico-social. Os homens trabalham para garantir a própria sobrevivência, para atender a demandas gestadas em sociedade. Pois bem, se o trabalho é o fundamento maior do homem, como se explica o desenvolvimento do pensamento e demais funções psíquicas na criança,

já que ela não nasce trabalhando? Em outras palavras, como se dá a passagem da inteligência instintiva à racional em cada novo membro da espécie?

K. Marx e F. Engels (1987), Vygotsky (2000), Leontiev (1978) e Luria (1979) entendem que o trabalho é uma atividade essencialmente interativa, relacional. A mediação social é, nessa perspectiva, o fator no e por meio do qual as capacidades psíquicas se formam e se transformam nas gerações que se sucedem.

Desde que nasce, a criança encontra-se inserida num contexto sócio-cultural, onde convive com pessoas e objetos. Devido à mediação feita pelos adultos e crianças mais velhas, ela incorpora tanto o conteúdo como as formas de pensar e de sentir que permeiam essa relação. A mediação é feita, predominantemente, pela via da linguagem, tomada, aqui, nas suas diferentes formas: oral, escrita, gestual, fisionômica, etc. Como dito anteriormente, a linguagem constitui, organiza e expressa todas as funções psicológicas superiores, incluindo o pensamento (VYGOTSKY, 2000).

Ao nascer, a criança traz consigo um conjunto de neurônios dotados de sensibilidade, bem como órgãos dos sentidos apurados, que lhe permitem perceber o que acontece à sua volta. Não obstante tal potencialidade para o desenvolvimento, as capacidades humanas propriamente ditas são inteiramente formadas no âmbito das relações com pessoas e com objetos. E, nesse âmbito, a linguagem cumpre um papel de extrema relevância, como veículo de constituição e expressão do pensamento.

O primeiro tipo de linguagem expressado pela criança é o grito reflexo, inseparável de outras características emocionais e instintivas do comportamento. Nos primeiros meses de vida, surge outro estágio, em decorrência do reflexo condicionado. A criança percebe que seu grito gera vários resultados, especialmente no comportamento da mãe e dos que estão à sua volta: quando o bebê chora, a mãe o pega no colo, quando balbucia, alguém responde com outro som. Ele está experimentando e interiorizando as reações produzidas no meio social pelos seus

gritos, além de estes serem uma forma de expressar e comunicar algum sentimento.

Segundo Vygotsky (2000) e seus colaboradores – Luria (1986) e Leontiev (1978) –, o pensamento da criança, surge ligado à atividade prática. A relação entre atividade, pensamento e linguagem está no centro de todos os processos psicológicos. Inicialmente, a inteligência da criança se forma sobre o plano da ação, nos limites da percepção sensorial. Não de uma ação solitária – que se configura na relação criança/objeto – mas na ação solidária, quer dizer, mediada por outrem. É certo que a criança precisa pegar, apalpar, colocar na boca os objetos com os quais convive para conhecê-los, isto porque os receptores visuais, táteis, gustativos, olfativos e auditivos enviam, a todo instante, mensagens para o cérebro. Mas, é igualmente verdadeiro, pontua Vygotsky (2000), que as possibilidades de desenvolvimento são quantitativa e qualitativamente ampliadas quando a criança participa de atividades orientadas, em que adultos ou crianças mais velhas explicam, chamam a atenção, identificam, etc.

Quando os resultados das atividades da criança começam a fazer sentido para ela mesma, é sinal que estão se formando seus primeiros atos intelectivos. O pensamento infantil está diretamente conectado à percepção e à experiência sensorial. A criança pensa com base em imagens concretas. De início, seu pensamento não consegue desvincular-se do imediatamente visto e sentido.

No contato com os objetos, a criança interioriza a imagem dos mesmos e, no contato com pessoas, ela pode relacionar o objeto ao nome, entender seu significado, seu valor cultural, enfim, pode conhecê-lo. O mesmo acontece com os gestos. Quando a criança, sob a orientação da mãe ou de outra pessoa, relaciona o ato de apontar com o que dele resulta – a obtenção de algo –, esta ação ganha sentido internamente, tornando-se um ato dirigido a outra pessoa, com um determinado fim. Observe-se que os significados e os sentidos sócio-culturalmente elaborados são apreendidos pelos mais novos nas interações experienciadas.

O crescimento intelectual da criança se dá na prática social. O conteúdo e as formas subjetivas que impregnam essa prática lhe são transmitidos por meio das

interações. A consciência social se transforma em consciência individual. Para Vygotsky (2000), o desenvolvimento de formas culturais de pensamento e de comportamento, no plano individual, envolve a reconstrução interna de atividades externas, mediadas. Trata-se de uma reconstrução que tem por base as operações com signos. Simultaneamente ao aprendizado da linguagem, à apreensão dos signos e significados lingüísticos, a inteligência instintiva vai sendo subsumida pela racional.

[...] o primeiro uso de instrumentos refuta a noção de que o desenvolvimento representa o mero desdobrar de um sistema de atividade organicamente predeterminado da criança, o primeiro uso de signos demonstra que não pode existir, para cada função psicológica, um único sistema interno de atividade organicamente predeterminado. O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica *superior*, ou *comportamento superior* com referência à combinação entre instrumento e o signo na atividade psicológica (VYGOTSKY, 2000, p.62-63, grifo do autor).

A internalização das operações objetivo/subjetivas, historicamente desenvolvidas, representa o salto qualitativo entre o animal e o homem. Luria (1979), na mesma linha de raciocínio de Vygotsky (2000), postula que este processo só é possível devido à linguagem, pois com ela o homem assimila a experiência de gerações anteriores, domina uma gama enorme de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento que em hipótese alguma poderiam ser resultado da atividade de um indivíduo isolado.

A inteligência da criança se forma por intermédio da percepção da realidade, para, depois, se desprender progressivamente desta base concreta. Ao mesmo tempo, é captando características específicas de objetos, pessoas, situações, etc., que a percepção se desenvolve. “El pensamiento está estrechamente conectado con la percepción, con la experiencia sensorial directa; esto se manifiesta de una manera más clara cuanto menor es el niño[...]” (SMIRNOV, 1969, p.269).

O desenvolvimento do pensamento tem início no plano da ação. Mas, a partir do momento em que os resultados da atividade da criança começam a fazer sentido

para ela, seus atos se transformam, passando a ser cada vez menos instintivos e cada vez mais intelectuais. Ao discutir sobre a atividade consciente, Luria (1988) demonstra a importância desta etapa na vida da criança para o desenvolvimento da consciência. No início, a criança pequena tem apenas rudimentos da consciência adulta. Aos poucos, com a passagem do pensamento concreto para o abstrato, a distância entre os diferentes níveis de consciência diminui. Esta transformação se dá com a apropriação da linguagem. “A fala assume o comando; torna-se a ferramenta cultural mais utilizada; enriquece e estimula o pensamento e por meio dela, a mente da criança é reestruturada, reconstruída” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.213).

A linguagem – assim como a consciência – é produto da coletividade humana – existindo para a coletividade e para a individualidade –, representando a consciência prática dos homens. Por esse motivo, consciência e linguagem não podem ser separadas (LEONTIEV, 1978). Junto com a linguagem, a criança apreende conceitos, valores, normas de conduta, padrões de comportamento, em síntese, ela apreende conhecimentos, modos de pensar, e de ser. Está-se afirmando que, por meio da linguagem, tanto o conteúdo como as formas de perceber e raciocinar são objetivados, tornando-se acessíveis a todos quantos deles possam se apropriar. As capacidades intelectual-afetivas não se formam de maneira isolada umas das outras. Ao contrário, elaboram-se em íntimas conexões, constituindo um conjunto com imbricações mútuas de sorte que, qualquer mudança em uma dessas capacidades, altera também as demais.

A percepção, a memória, a atenção, dentre outras são faculdades imprescindíveis ao pensamento. E, apesar de cada uma delas conter especificidades que as distinguem umas das outras, compõem uma unidade indissolúvel. Luria (1979) ressalta a importância da linguagem no desenvolvimento desses processos psíquicos, que os eleva a um novo nível, à medida que reorganiza a percepção do mundo exterior. É por meio da percepção que se constrói a atividade consciente na criança. A capacidade perceptiva lhe permite nomear e relacionar objetos, formas, cores, palavras e, ainda, identificar e generalizar objetos de acordo com categorias e grupos.

Com a apreensão da linguagem, modificam-se os processos de atenção, o que permite ao indivíduo focalizar determinados objetos, dentre outros, discriminando suas qualidades ou ações. A linguagem assegura também o surgimento da memória, tornando-a uma atividade mnemônica consciente, aumentando o volume de informações armazenadas no cérebro, bem como a capacidade de voltar ao passado e desligar-se do imediato. Por essa via, ela permite o planejamento e a antecipação da ação, facultando o alcance de fins específicos.

[...] só com base na linguagem e com sua participação imediata constituem-se as complexas formas de pensamento abstrato e generalizado; o surgimento dessas formas representa uma das aquisições mais importantes da humanidade e garante a transição do 'sensorial ao racional', considerada pela filosofia do materialismo dialético como um salto que pela importância é igual à transição da matéria inanimada para a animada ou da vida vegetal para a animal (LURIA, 1979, p.83).

A linguagem, uma das maiores riquezas humanas, é que faz a ligação entre a história social e a história individual. É por intermédio dela que conquistas sociais podem tornar-se propriedades de uma pessoa. Conforme Vygotsky (1987), a relação entre linguagem e pensamento é o centro de todo o desenvolvimento psicológico. Para entender como se dá esse processo na criança, é necessário adentrar as relações que se estabelecem entre ela, os adultos e os objetos com os quais convive.

É na relação com o meio físico e social que a criança, sob a regulação de seus pares e/ou de adultos, irá elaborar e coordenar suas ações motoras e mentais. Segundo Gorski (1966), por meio da ação partilhada, o homem se apodera de determinados objetos e, graças aos instrumentos simbólicos, grava-os na mente.

Por este motivo, não importa apenas a quantidade de oportunidades dadas às crianças para explorar, manipular e investigar o ambiente. Importa, sobretudo, a qualidade da mediação com a qual a criança pode contar nessas oportunidades. Isto porque, a qualidade dos conceitos, das associações estabelecidas, das classificações e outras funções cognitivas, que serão elaboradas nesse processo, relaciona-se à espécie de orientação, de explicações que a criança recebe, ou seja, depende da qualidade das interações que, com o auxílio da memória, a

levarão, num nível posterior, a planejar e antecipar a ação, para chegar a um determinado fim.

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 1988, p.115).

Num primeiro momento, a criança se utiliza basicamente da ação, da percepção e da memória para entender o mundo. Somente num segundo momento é que a percepção, aliada à linguagem, irá contribuir para dar sentido aos objetos com os quais se tem contato e às situações vividas. Como escreve Vygotsky (1987), a linguagem tem dupla função: é um meio de que a sociedade se vale para coordenar a experiência, o pensamento de pessoas individualmente consideradas e, ao mesmo tempo, o instrumento mais importante na formação desse pensamento. Nesse sentido, a criança aprende, antes, a entender e controlar o comportamento das outras pessoas com as quais convive e só, depois, aprende a entender e a controlar a si mesma.

Desta forma, a linguagem é, ao mesmo tempo, comunicação social e comunicação íntima do homem consigo mesmo. É tão importante e decisivo o papel da linguagem na elaboração do pensamento que, segundo Vygotsky (1998), do ponto de vista psicológico, a criança nunca mais será a mesma depois da aquisição dos signos e significados lingüísticos.

Em sua obra *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky explicita a relação entre esses dois processos da seguinte maneira: inicialmente, a criança apresenta uma inteligência prática, reflexológica, movida por instintos, logo não há pensamento. A inteligência prática é acompanhada por uma espécie de linguagem – que é expressa pelo choro, caretas e movimentos motores –, também ela, instintiva. A linguagem social, que contém o conteúdo e as formas de pensar e de sentir, está dada, como o próprio nome sugere, no plano das relações entre pessoas. Por

intermédio da convivência, da interação, o conteúdo e as formas, antes referidos, se reconstituem no plano individual, na criança.

A convergência entre a fala social e a inteligência prática, que até então eram duas linhas paralelas, diz Vygotsky (1987), é o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual; é o momento em que se inicia a formação do pensamento. A linguagem social invade a inteligência instintiva reconfigurando-a, humanizando-a. Assim que a fala e o uso dos signos são incorporados pela criança, sua ação se organizará ao longo de linhas inteiramente novas.

A assimilação da palavra pela criança é apenas o primeiro passo para a compreensão do saber que ela encerra, pois os significados que podem ter são muitos. As relações entre a palavra e as situações objetivas são dinâmicas, modificam-se conforme a situação e o nível de desenvolvimento do pensamento. Quando a criança está aprendendo a falar – à semelhança do que ocorreu com os homínídeos nos primórdios da civilização –, chama vários objetos por um mesmo nome, supondo que todos os tipos estão compostos ali.

[...] todo o sistema de relações das funções entre si está, no fundamental, determinado pela forma de pensamento predominante na etapa de desenvolvimento em que se encontra a criança. Em outras palavras, podemos afirmar que todos os sistemas fundamentais das funções psíquicas da criança dependem do nível alcançado por ela no desenvolvimento do significado das palavras [...] (VYGOTSKY, 1998, p.75).

Especialmente nos primeiros anos de vida, entre o pensamento e a linguagem há, por assim dizer, um movimento de vai e vem. Por meio da linguagem, a criança se apropria de novos conhecimentos, o que eleva seu nível de pensamento. Este, tendo se tornado mais plástico, faculta aprendizagens mais complexas e assim por diante. É justamente pelo fato de o pensamento se constituir com base na linguagem que a criança é compelida a fazer a distinção entre a semântica e a fonética, compreendendo, assim, que a palavra é parte integrante do objeto denominado. A capacidade que a criança desenvolve de comunicar-se por meio da linguagem relaciona-se, diretamente, com a diferenciação dos significados das

palavras. Tal diferenciação vai sendo feita, de modo simultâneo, na fala e na sua consciência.

Como se pode perceber, para Vygotsky (1998), a linguagem – e todo conhecimento que ela encerra – está dada no plano exterior, social. Por meio das interações, tanto a linguagem como o conhecimento são reconstruídos no plano interno, intra-individual. À medida que vai ocorrendo a internalização do conteúdo e das formas de pensar, de ser, implícitas na linguagem, a criança se libera da regulação próxima e intensa feita pelas outras pessoas. Com a formulação do próprio pensamento, aos poucos, ela adquire a capacidade de se auto-regular. Essa é uma das razões pelas quais Vygotsky (2000) afirma que a relação entre pensamento e linguagem não pode ser compreendida em toda sua complexidade sem que se explicita a natureza psicológica da fala interior.

Antes de chegar à fala interior, a criança passa por um período de fala egocêntrica⁹ que, em algum sentido, é semelhante à fala interior, à medida que ajuda a criança a superar as dificuldades da fala social e do pensamento. A fala egocêntrica se expressa na forma de sussuros e acompanha as atividades da criança que fala enquanto faz. Sendo esta uma fala para si, cumpre a função de manter a concentração e a organização do pensamento. Com o desenvolvimento das funções psíquicas na infância, a vocalização vai se tornando desnecessária, pois, ao internalizar seus atos, mantendo-os em pensamento, a criança não precisará repetir, com tanta frequência, a ação que planeja fazer ou mesmo que está executando no presente, indicando que houve uma abstração do som e o surgimento de uma nova capacidade “[...] a de pensar as palavras, ao invés de pronunciá-las”(VYGOTSKY, 1987, p.116).

A fala interior, como escrevem Vygotsky (2000) e Luria (1986), é sinônimo de pensamento e se estabelece com a reconstituição interna da fala social. Ela é, pois, condição imprescindível para que a criança, o sujeito, adquira uma certa autonomia em suas atividades. Na fala interior, a palavra sonora morre e nasce o

⁹ A fala egocêntrica se origina da individualização insuficiente da fala social e se desenvolve no sentido de tornar-se fala interior, só se manifestando quando a criança, ou até mesmo o adulto, se depara com situações difíceis, desafiadoras (VYGOTSKY, 2000).

pensamento. Este, por sua vez, não se estrutura nem se manifesta exatamente como a linguagem. O pensamento, ao contrário da fala, não consiste em unidades separadas.

Quando desejo comunicar o pensamento de que hoje vi um menino descalço, de camisa azul, correndo rua abaixo, não vejo cada aspecto isoladamente: o menino, a camisa, a sua corrida, a ausência de sapatos. Concebo tudo em um só pensamento, mas expresso-o em palavras separadas [...] (VYGOTSKY, 1987, p.128-129).

A relação existente entre pensamento e palavra é um processo vivo, que nasce por intermédio das palavras e culmina na reflexão sobre a realidade. As palavras desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento e, conseqüentemente, na transformação histórica da consciência humana. A palavra é um microcosmo da consciência humana, pondera Vygotsky (1987).

Quando a criança aprende a dispor de palavras, aprende também a generalizá-las, alcançando um nível de desenvolvimento mais avançado do que o anterior, uma vez que não fica mais apenas na atuação, presa imediatamente ao objeto. A relação entre a criança e o objeto é, agora, mediada pela palavra. Nas primeiras generalizações, ela não nota a grande diversidade de significados que existe nas palavras, limitando-se aos significados expressos na situação presente.

A designação das características vai aumentando progressivamente em significado objetivo. O espaço que ocupam na linguagem infantil vai aumentando, o seu significado vai-se transformando. De início, as palavras correspondentes (quente, molhado, etc..) exprimem preponderantemente os estados afetivos da criança; depois começam a designar as características ou a natureza das coisas (RUBINSTEIN, 1973, p.204).

As modificações que se produzem ao redor da criança, como resultado da atividade dos que a rodeiam e daquelas que satisfazem suas necessidades, criam nela a primeira idéia de causalidade dos acontecimentos reais. A compreensão das diferentes relações existentes entre as palavras e seus significados aumenta, consideravelmente, as generalizações da criança, que começa a se dar conta da relatividade de certas características e situações. Este é um passo essencial no desenvolvimento do pensamento, e pode ser observado, por exemplo, em relação à cor branca.

[...] nas regiões tropicais (e zonas subtropicais), utiliza-se apenas uma palavra para designar a cor branca; nos idiomas dos povos de zonas frias, há não menos de 10-12 palavras que designam diferentes matizes de cor branca (a cor da neve recém caída, a cor da neve esponjosa, a cor da neve a ponto de derreter, etc.). Ou seja, a designação das cores na linguagem está estreitamente ligada à atividade prática das pessoas e refletem aqueles traços dos matizes da cor que possuem para elas uma significação prática (LURIA, 1986, p.93).

Outra característica do pensamento infantil, no esforço por descobrir os aspectos das coisas, o que as distinguem, é a observação. A criança é ativa, daí a necessidade de compreender os objetos, o meio social à sua volta. Rubinstein (1973) dá a entender que, na primeira infância, o pensamento da criança fica muito preso aos limites da percepção¹⁰. A dedução passa de um fato isolado para outro fato isolado. As formas superiores da conclusão não aparecem de início, a não ser em alguns setores isolados. A dedução opera com a causalidade, embora não compreenda ainda as suas leis ou normas.

A explicação daquilo que a criança vê é perpassada também pelas suas fantasias. Ela precisa encontrar respostas para suas indagações e, por isso, lança mão da imaginação para explicar, por exemplo, porque chove, porque anoitece e amanhece, já que ainda não dispõe da compreensão dos conceitos científicos. “Quando los niños preescolares intentan comprender por si mismos los fenómenos reales es muy frecuente que hagan conclusiones complementarias equivocadas a consecuencia de la falta de conocimientos [...]”(SMIRNOV, 1969, p. 271).

Gorski (1966), como Vygotsky (2000), considera que há uma conexão direta entre linguagem e pensamento. Os aspectos distintos do pensar, tais como linguagem, conteúdos abstratos, imagens, percepção e representações, se relacionam direta e imediatamente com a língua, uma vez que a palavra expressa não apenas o conceito, mas também a representação, os significados e sentidos.

¹⁰ Nesse sentido, é importante que pais e educadores prestem atenção aos conteúdos das programações televisivas que as crianças assistem. Como se pode ver, a criança assimila as informações que recebe através das imagens e linguagens veiculadas pela televisão, mas ainda não tem as estruturas mentais suficientemente desenvolvidas para compreender além do imediato.

A linguagem, ao mesmo tempo em que é condição para que o pensamento abstrato e generalizado se forme, é o principal meio de sua realização. Pela linguagem, as abstrações e generalizações se objetivam, podendo ser apropriadas por outros. Toda nova generalização, feita por membros de uma sociedade, inicialmente, assimila o contido na língua da generalização feita por seus pares. Não se trata de mera repetição, mas de reconstruções pautadas em novas necessidades que os homens se põem.

O pensamento é reflexo generalizado da realidade, observa Leontiev (1978), e esta generalização se efetua por meio da linguagem. O pensamento humano é um pensamento verbal, vai muito além da percepção sensorial, está ligado ao conhecimento disponível na cultura, na sociedade. Por isso, as atividades de abstração, discriminação e generalização, que ocorrem a partir do que o indivíduo ouve, vê e vivencia, têm um papel tão importante. “El pensamiento, antes de llegar a ser una forma especial de actividad, una función mental independiente, está incluido en la actividad práctica y se efectúa ligado inseparablemente a ella” (SMIRNOV, 1969, p.235).

Ele é produto de um processo de transformação e se desenvolve, a princípio, com base na atividade prática mediada. Gradativamente e a depender da qualidade da mediação, o pensamento se desprende da prática, constituindo-se como atividade teórica. Existe um elo entre o pensamento e a palavra, qual seja, o conceito. Por meio de constantes trocas, pela passagem de um conceito a outro, num movimento que implica continuidade e retomadas, o pensamento vai penetrando cada vez mais profundamente na dinâmica de vida em seu meio. Rubinstein (1973) afirma que o conceito é o conteúdo específico do pensamento e não a palavra. A palavra é a forma como o conceito existe.

No conceito, estão contidas a abstração e a imagem do objeto. Quando alguém pensa em um barco, imediatamente vem à mente a imagem de um barco de acordo com o referencial de barco contido em suas experiências: barco pequeno, grande, de passeio, transporte, etc.. A imagem se converte num veículo portador do pensamento, refletindo o real internalizado, tanto em sua significação, como em suas características objetivas.

O processo mental se inicia quando o homem sente necessidade de compreender algo. Ao tentar solucionar os problemas com os quais se depara, desenvolve uma série de funções intelectivas, bem como o campo dos sentimentos. Para tanto, os elementos abstraídos das experiências e relações estabelecidas são fundamentais. Daí a relevância da mediação, das orientações teórico-práticas que a criança recebe ao longo de seu desenvolvimento.

O pensamento não é pura razão. O homem que pensa é influenciado por aspectos sentimentais; ele pode errar, se enganar ou acertar. Só quem pensa tem esse privilégio. Frequentemente, o pensamento se adianta à palavra e, ao fazer isto, o homem está operando com um esquema mental, que é uma função significativa do pensamento. O processo mental é organizado em etapas que completam umas às outras (SMIRNOV, 1969).

O ponto de partida para a operação mental é a tomada de consciência da situação problema. Quando o indivíduo percebe o problema, irá procurar meios para solucioná-lo. O primeiro sinal indicador do início do trabalho mental é a formulação de perguntas. Pode-se verificar, claramente, esta situação nas crianças na fase dos porquês, sempre procurando compreender e explicar o mundo ao seu redor.

Para solucionar um problema, não se pode ficar apenas nas perguntas. É preciso adentrá-lo, identificar os elementos que o compõem, compreender as implicações entre eles, para, então, relacionar possíveis soluções com base no conhecimento elaborado anteriormente. Isto supõe um nível mais elevado de abstração: relacionar o problema com um determinado ramo do saber. A estrutura e o dinamismo do processo mental variam em conformidade com o conteúdo da atividade mental que, em última instância, forma e modifica esse processo.

Da mesma maneira, para se resolver um problema, o pensamento do indivíduo há que se orientar para esta finalidade, recorrendo a múltiplas operações, que formam vários aspectos do processo mental, vinculados entre si e que se fundem uns com os outros (RUBINSTEIN, 1973).

Em sintonia com as teses defendidas por Rubinstein (1973), Vygotsky (1987) chama atenção para o fato de que as referidas operações não brotam naturalmente dentro do pensamento. Estão, isto sim, dadas nas inter-relações entre os homens. O indivíduo precisa apropriar-se delas, torná-las propriedades suas, o que só é possível por meio da convivência, da participação nessas inter-relações.

No início, a criança confronta os objetos, as pessoas e os fenômenos, descobrindo qualidades, diferenças, semelhanças por intermédio da comparação. Mas, por ser esta a forma primitiva do conhecimento, não se basta por si só, ela requer outras formas de operações mentais, sobretudo, a análise e a síntese. Smirnov (1969) explica que, para o indivíduo comparar duas ou mais coisas, é necessário separar os aspectos nelas determinados. Somente comparando um aspecto ao outro é que se chega às semelhanças e diferenças entre as mesmas. Esta atividade, concordam os pensadores da Teoria Histórico-Cultural, pode ser em muito facilitada com a intervenção consciente feita por um adulto, especialmente por um educador.

A análise e a síntese são operações cognitivas fundamentais e estão ligadas entre si de maneira inseparável. A análise consiste na identificação dos elementos que compõem o todo, no entendimento e explicitação das relações, das implicações entre esses elementos, bem como na separação mental entre os signos e os significados analisados. Mentalmente, por meio da análise, pode-se dividir em partes qualquer coisa, mergulhar em sua essência, entender as correlações. E, quando o indivíduo reúne novamente as partes num todo, ele opera a síntese. Rubinstein (1973) escreve que a síntese é responsável pela reconstrução do todo desmembrado pela análise. Analisando e sintetizando, o pensamento passa de uma representação mais ou menos vaga do conceito para uma idéia mais ampla do todo.

Nas crianças, estas duas operações começam de maneira prática e, somente quando se elevam ao nível abstrato, desvinculado do concreto imediato, se realizarão na forma de pensamento. Mesmo assim não se desvinculam completamente da atividade prática, inclusive quando se reconstituem como

operações do pensamento. Vygotsky (1998) destaca que a qualidade das funções de análise e síntese – assim como de todas as outras funções psíquicas –, quer dizer, o alcance dessas capacidades, depende, substancialmente, do conhecimento, da linguagem a que o sujeito tem acesso.

Na abstração, generalizam-se os objetos, separando o que é geral do que é específico a cada um; separando as qualidades que os assemelham, das que os diferenciam entre si. Esta é uma atividade profundamente dependente da linguagem, mais precisamente, da palavra, pois através desta se pode pensar algo, compreender e fixar a imagem de um determinado objeto. A abstração resulta, também, da mediação, que promove a percepção, o entendimento de qualidades essenciais das coisas e de seus nexos. Quando o pensamento alcança o abstrato, não se separa do concreto, volta, inevitavelmente, à base objetiva, podendo vê-la sob uma outra perspectiva, aquela que o conhecimento permitir.

O pensamento, como já foi dito, além da abstração, se vale da generalização. Esta tem origem no plano da inteligência prática, explica Vygotsky (2000), quando se efetua apoiada nos níveis mais elementares do pensamento. A generalização atinge os níveis superiores graças à mediação, melhor dizendo, com a apreensão da linguagem que permeia as relações sociais e que pode facultar a descoberta de nexos, os fundamentos das coisas. “[...] A generalização pode, pois, efectuar-se mediante a comparação que destaca o geral de uma série de objectos ou fenómenos, e mediante, também, a abstracção deste geral [...]”(RUBINSTEIN, 1973, p. 160).

Apoiado na generalização, o pensamento pode atingir um entendimento cada vez mais profundo da realidade social, das relações que a constitui, das suas leis, costumes, valores, etc. Tal feito depende, mais uma vez, do conhecimento, das possibilidades que o indivíduo tem de desenvolver essas capacidades. A generalização conduz ao desenvolvimento que, como se verá no próximo capítulo, pode se dar em sentidos diferentes.

Sobre a base da generalização se forma o conceito, que implica em captar o geral na unidade com o especial, com o singular, destacando-se o essencial, a parte mais importante a ser pensada.

[...] Este domínio consegue-se mediante a contínua acção recíproca, a mútua dependência de dois processos que mutuamente se confunde: a) o uso do conceito, [...] num contexto objetivo, concreto e intuitivamente representado, e b) a sua determinação, a descoberta do seu significado generalizado pelo conhecimento das relações que o determinam no contexto objetivo generalizado (RUBINSTEIN, 1973, p. 160).

O conceito está ligado à palavra, não existe fora dela, pois é resultado da separação mental, é produto da combinação entre os sistemas de sinais. A representação e a imagem intuitiva referem-se ao particular, enquanto o conceito abarca o geral. Ambos refletem diferentes aspectos da realidade. No entanto, o conceito difere qualitativamente da representação, pois esta é uma imagem, transmitida pela palavra, que se forma na consciência individual. Saber um conceito significa dispor de um conjunto de conhecimentos sobre os objetos e/ou situações a que este conceito se refere. A representação é a imagem que se forma na consciência individual, já o conceito é transmitido pela palavra, pela linguagem, é produto de relações históricas (SMIRNOV, 1969).

Quando o indivíduo, ao pensar, faz julgamentos, pode-se dizer que ele está fazendo do juízo o ato por meio do qual o processo cognitivo se desenrola. Com base no juízo, é possível afirmar, questionar ou negar algo com graus distintos de convencimento. Esta capacidade – que funciona como uma ferramenta do pensamento – se forma sob a mediação de outrem, graças à internalização dos significados e sentidos veiculados pela linguagem, mais diretamente, pelos valores sócio-culturais. O juízo traduz relações que o sujeito pensante estabelece com o objeto do seu pensamento. A sustentabilidade do juízo depende das capacidades já desenvolvidas no indivíduo – percepção, discriminação, generalização, raciocínio, dentre outras – e, especialmente, do conhecimento que ele domina.

O juízo demanda reflexão, que se orienta no sentido de reunir argumentos que o sustentem. É preciso explicitar a verdade do juízo e chegar a uma conclusão. Para concluir algo, o sujeito deve relacionar o conteúdo das premissas e tomar

consciência dos nexos objetivos/subjetivos que existem entre elas. Valendo-se da palavra, o pensamento induz, deduz, enfim, transpõe o nível do particular, formando noções mais gerais, conceitos, juízos e valores, donde se pode inferir a importância do conteúdo lingüístico a que a criança é exposta.

Não é somente o conceito, mas também a imagem presente em cada plano que enriquecem o pensamento. Neste sentido, o entendimento da realidade social, a apreensão de significados ultrapassam os limites da percepção inicial, trazendo aspectos que, num primeiro momento, não faziam parte do pensamento e promovendo-o.

A assimilação de conceitos, escreve Smirnov (1969), é um processo complexo. Depende da experiência anterior, dos conhecimentos que se tem, da atividade que se realiza no processo de assimilação e, ainda, do sistema de operações mentais empregado à medida que o conhecimento e as experiências do indivíduo se ampliam e se aprofundam. Por meio do ensino, os conceitos formados com base no senso comum se modificam, alcançando o nível de conceitos científicos.¹¹

O emprego de um conceito, no cotidiano, não se restringe a casos concretos, aos quais o conceito se liga diretamente. Por vezes, implica relacioná-lo a outros conceitos próximos, particulares e até antagônicos. Dependendo da riqueza do conteúdo, das explicações com as quais o sujeito – em particular a criança – pode contar, ele não apenas assimila informações, como adquire um sistema de conceitos capaz de refletir as relações e dependências dos objetos e fenômenos da realidade. Vygotsky (1988) refere-se aos conceitos como fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. A depender dos conceitos abstraídos, a criança pode alcançar níveis de desenvolvimento superiores ao que se encontra. Os conceitos também podem ser usados como base para saber qual o conhecimento imediato da criança e, a partir daí, superar esse conhecimento.

¹¹ Os conceitos científicos se formam por meio da ciência e correspondem a leis objetivas descobertas por ela. Está em oposição aos conceitos que se formam no senso comum. Este antagonismo cria dificuldades para a assimilação de conceitos (SMIRNOV, 1969).

Para que os conceitos possam ser apreendidos, é necessário, antes, compreendê-los. A compreensão ocupa lugar privilegiado na vida do indivíduo, possibilita-lhe participar das relações sociais, à medida que assimila as palavras e os atos das pessoas que estão à sua volta. A compreensão de algo expressado verbalmente ou efetuado no plano das ações apóia-se na conexão¹², que faz a união entre o abstrato e o concreto. As conexões, ou seja, as relações estabelecidas permitem passar do pensamento particular para o geral e vice-versa.

Concordando e aprendendo com Rubinstein (1973), o pensamento humano implica a existência de operações mentais nas mais variadas formas e níveis. Não se pode considerá-lo como teórico ou de conceitos abstratos simplesmente, pois a realidade objetiva e as representações influenciam-se mutuamente. Ainda que sejam planos distintos, são imprescindíveis para que o pensamento se constitua e se manifeste.

O intelecto humano constitui-se como uma unidade, na qual podem-se distinguir várias funções, dentre elas o pensamento teórico e o prático. Este último refere-se a uma forma de pensar que se processa no decurso da atividade prática, orientada para a solução de problemas derivados da ação. Já o pensamento predominantemente teórico se configura quando a solução do problema não se restringe à ação; quando o sujeito precisa lançar mão da análise e da síntese, avaliando, mentalmente, os elementos implicados no problema e suas correlações.

A amplitude do pensamento, sua autenticidade e profundidade permitem ao indivíduo pensar de maneira criadora, abarcar o problema no conjunto de suas características gerais e específicas, penetrar sua essência, descobrindo a dinâmica dos processos. A independência do pensamento, por sua vez, se manifesta na capacidade para perceber, por si mesmo, os problemas, as questões, propondo saídas adequadas aos mesmos. A formação dessas características do pensamento – amplitude, profundidade e independência – depende, significativamente, do conhecimento que se dispõe ao sujeito. Vale lembrar que tal disposição se dá, prioritariamente, por meio da linguagem. As características do

¹² Smirnov (1969) identifica dois tipos de conexão: direta, que se realiza de imediato e não exige nenhuma operação mental intermediária, e indireta, que se desenvolve em uma série de etapas.

pensamento aqui referidas são premissas para a atividade criativa e inovadora do homem (SMIRNOV, 1969).

Conforme Rubinstein (1973), deve-se levar em consideração, ainda, a flexibilidade, a consecutividade e a rapidez do pensamento. Tais características consistem, respectivamente, em encontrar soluções, observar logicamente a ordem das perguntas formuladas e dos fatos, e operar com agilidade. Este último traço é particularmente necessário diante de uma decisão difícil, que deve ser tomada num tempo determinado. Como as demais características que podem ser desenvolvidas pelo pensamento, estas também precisam ser experienciadas em situações partilhadas, para que possam se constituir como propriedades de um sujeito individualmente considerado.

Em linhas gerais, estes são os aspectos que compõem as funções psicológicas superiores no homem, especialmente o pensamento. Para compreender como o pensamento dos indivíduos se desenvolve até alcançar estes níveis de maturidade, é fundamental estudá-lo nas crianças, em todos os seus aspectos e momentos, pois o pensamento é o principal caractere que distingue o homem das demais espécies animais; é o que o torna um humano do ponto de vista psicológico.

A atividade mental, que se inicia na primeira infância, passa, gradualmente, a raciocínio no indivíduo adulto, ao mesmo tempo em que se difere qualitativa e quantitativamente deste. É um raciocínio especial, que está submetido à lógica da percepção.

A modificação das formas de pensamento é o resultado de uma luta entre o conteúdo e a forma, e vice-versa: um conteúdo novo elimina a forma que já não é adequada e uma nova forma leva à transformação, à modificação do conteúdo. No desenvolvimento mental da criança, esta luta apresenta-se sob a forma de relação recíproca entre a forma do pensamento infantil e o conteúdo cognitivo, sob o qual a criança aprende a orientar-se, sob o controle dos adultos, no processo da aprendizagem (RUBINSTEIN, 1973, p.229).

A aprendizagem desempenha o papel principal no desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança. Ela tem início muito antes de as crianças

freqüentarem a escola, está presente desde o nascimento, juntamente com o desenvolvimento, embora, nesta etapa, se diferencie da aprendizagem escolar. Tal como Vygotsky (1988, p.110-111) afirma,

Pela sua importância, este processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio das noções que se adquirem durante o ensino escolar. Todavia, quando a criança, com suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem.

Vygotsky (2000), referindo-se à relação entre aprendizagem e desenvolvimento, explica que, muito embora sejam dois processos distintos, só existem como uma unidade. Um torna o outro possível. O aprendizado cria a Zona de Desenvolvimento Proximal¹³. Desencadeia a formação de vários processos internos, quer dizer promove o desenvolvimento que ocorre somente com a interação entre pessoas e entre pessoas e objetos. O pensamento, tendo sido elevado a níveis superiores, permite aprendizagens mais complexas e, assim, sucessivamente.

As crianças podem imitar uma série de ações que vão além do limite de suas capacidades, sendo este fato de fundamental importância, pois promove o aprendizado e, por conseguinte, o desenvolvimento. “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”(VYGOTSKY, 2000, p.115). É no referido processo que a criança assimila elementos da cultura, sobretudo conceitos, valores, sentimentos, princípios e caracteres estéticos.

Partindo dessas premissas, pode-se concluir que a interação social e, nela, a linguagem são os fatores que determinam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores no indivíduo, permitindo a reflexão sobre a realidade. Neste sentido, a escola é um lugar privilegiado, uma vez que sistematiza e transmite o conhecimento acumulado pela humanidade às novas gerações. “Enseña a supereditar el

¹³ É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, em que a criança realiza atividades com ajuda de outros. O que hoje se encontra na Zona de Desenvolvimento Proximal, amanhã poderá ser nível de desenvolvimento real (VYGOTSKY, 2000).

pensamiento a solución del problema planteado”(SMIRNOV,1969, p.272) e, nessa medida, participa próxima e intensamente do processo de formação das referidas funções.

Tomando como norte os escritos de Rubinstein (1973), Vygotsky (1988), Luria (1979) e Leontiev (1978), pode-se afirmar que, durante o desenvolvimento do pensamento infantil, em direção ao pensamento adulto, os níveis inferiores, quando se elevam, não desaparecem, mas aperfeiçoam-se. No pensamento da criança, coexistem diferentes níveis, não interessando saber qual deles é mais decisivo. Importa destacar, isto sim, que, sobre eles, se estabelecem as formas superiores do pensamento, num constante ir e vir, nas quais acontecem trocas e sinapses, favorecendo uma complexa e contínua atividade de reelaboração, que perdura na idade adulta, configurando o desenvolvimento psíquico.

CAPÍTULO II

TRABALHO, CULTURA MERCANTIL E DESENVOLVIMENTO

O estudo implícito no primeiro capítulo permitiu constatar que o pensamento – e todas as funções psicológicas superiores – é fruto de uma transformação histórica do homem. Transformação essa devida a mudanças nas relações estabelecidas entre os próprios homens e com a realidade objetiva. Como afirma A. Schaff (1964, p. 236, grifo do autor), “O indivíduo humano é um organismo biológico, um ser *distinto*. É um ser que pensa e age graças ao pensamento; dotado destes caracteres, é sempre um *produto social*, e não pode ser adequadamente compreendido quando o isolamos da sociedade”.

Conforme explicitado anteriormente, alguns fatores são imprescindíveis ao desenvolvimento do pensamento, dentre os quais destaca-se a mediação social. Isto porque tal desenvolvimento implica interação, troca, comunicação entre os seres humanos. O que cria o homem é o trabalho e, nele, o contato com outros seres da mesma espécie. É dessa interação próxima e intensa que surge a necessidade de comunicação e o conseqüente desenvolvimento da linguagem em suas várias formas: gestual, fisionômica, oral e escrita.

A produção de idéias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são produtores de suas representações, de suas idéias e, com efeito, os homens são condicionados pelo modo de produção de sua vida material,

por seu intercâmbio material e seu desenvolvimento ulterior na estrutura social e política (MARX; ENGELS, 1987, p. 36).

Ao mesmo tempo que o trabalho, a linguagem é outro fator de grande importância para o desenvolvimento do pensamento. Enfatizando, a relação entre linguagem e pensamento encontra-se no centro desse processo constitutivo. A linguagem é o principal mediador entre o pensamento social e o individual. Por meio dela, são guardadas e transmitidas experiências das gerações passadas, constituindo-se, assim, na base necessária para o desenvolvimento das capacidades psíquicas nos novos membros da espécie. Na convivência em sociedade, o indivíduo apropria-se dos signos e dos significados lingüísticos, donde a inteligência instintiva se eleva à racional. A linguagem é um conjunto de sinais e significações, uma unidade verbal e mental (VYGOTSKY, 1987).

Como discutido anteriormente, com a internalização dos signos, forma-se, no ser humano, a capacidade para representar, mentalmente, os objetos, situações e fatos do mundo real, que estão ao seu alcance. Quanto maior o domínio sobre os objetos e situações do mundo material, maior o nível de elaboração do pensamento. Este aperfeiçoa-se de acordo com a qualidade das mediações a que o indivíduo tem acesso em seu meio sócio-cultural.

Com base nos escritos de Marcuse (1967), acredita-se que o pensamento humano parte de condições históricas e não pode ser isolado da camada física, real, em que o homem vive. Sendo assim, faz-se necessário analisar os fatores relacionados acima na conjuntura da sociedade atual. Se a mediação entre pessoas e entre pessoas e objetos é imprescindível ao desenvolvimento do pensamento e, mais, se a qualidade, o alcance deste último depende do conteúdo que permeia a linguagem, as interações, então, é preciso ter claro como tais condições se encontram hoje.

Segundo autores clássicos da Escola de Frankfurt, como Adorno e Horkheimer (1990) e Marcuse (1967), a formação multilateral¹⁴ do homem é anulada no decurso da sociedade capitalista. O individual é subsumido pelo social, ocorrendo

¹⁴ Diz-se formação multilateral em oposição à unilateral, que se dá em um único sentido no interior da sociedade mercantilista.

uma padronização do pensamento, dos gostos, valores, sentimentos e desejos que se voltam para o consumo. Na sociedade industrial avançada, tem-se uma identificação imediata e automática do indivíduo com a sociedade e seus produtos. A dimensão interior da mente, capaz de se opor ao *status quo*, encontra-se profundamente minimizada, a ponto de Alain Touraine (1994) sinalizar para o risco da socialização total. Este fato demonstra a necessidade de se investigar acerca das condições de formação de que se dispõe na atualidade. Como as relações de trabalho na sociedade capitalista contribuem [para] ou retiram do homem a possibilidade de desenvolvimento das potencialidades psíquicas, em especial de pensamento?

Dos postulados de Leontiev (1978) e de Luria (1979), depreende-se que o processo de humanização está assentado no trabalho, definido como ação dos homens sobre a realidade material e sobre eles próprios (realidade subjetiva). Por meio dessa atividade relacional, o homem desenvolve suas capacidades, produz conhecimentos, cria e transforma a si e ao que o cerca. Desse modo, a vida em sociedade é condição para a formação individual e, portanto, para a formação do pensamento, ao mesmo tempo que, em cada período histórico, a sociedade é o que os homens pensam e fazem.

O pensamento, pontua Leontiev (1978), é produto das relações sociais, do processo de trabalho. Dele fazem parte, inclusive, situações que não são concretamente perceptíveis, mas que podem ser abstraídas mentalmente, possibilitando ao indivíduo refletir sobre a realidade. À medida que os processos e instrumentos de trabalho se complexificam, proporcionam o desenvolvimento de faculdades antes inexistentes, alcançando níveis superiores.

Ocorre que, na sociedade capitalista, o trabalho já não é uma atividade mediada pelo coletivo em prol de todos. Não mais reflete sentidos e finalidades sociais e sim particularistas. No processo de produção industrial, o objeto produzido e os motivos pessoais já não coincidem. O capital fraciona o trabalho, transformando-o num conjunto de tarefas mecânicas e sem sentido para quem as realiza. Coopta do indivíduo as habilidades físicas e mentais, transferindo-as para a máquina. O trabalhador, por uma questão de sobrevivência, tem que se adaptar ao trabalho

repetitivo e cadenciado no ritmo da máquina. Essa forma de trabalho, abstrata e alheia aos interesses, necessidades e potencialidades do indivíduo, não requer, portanto, não exercita capacidades como a imaginação, a criatividade, a reflexão, entre outras.

Percebe-se, pois, que o trabalho, nas condições dadas historicamente na sociedade capitalista, ao invés de se colocar como principal parâmetro de constituição da identidade individual, ao invés de constituir-se em fonte formativa, gera limitações psíquicas, particularmente, no que tange ao pensamento. O trabalhador se ocupa, apenas, de uma parcela do produto final, como consequência, perde a noção do todo, perde conhecimento. As operações mentais necessárias à execução da parte – concebida por outrem e mecanizada – são bem diferentes daquelas requeridas pelo trabalho unitário, pensado e levado a termo pelo sujeito. A perda da experiência social formativa foi um processo lento, que se iniciou com o distanciamento entre sujeito e objeto no âmbito do trabalho, tornando-se mais drástica com a separação entre concepção e execução, que tem início nesse mesmo âmbito e logo se espalha por toda a sociedade.

Gaudêncio Frigoto (1995, p.63), referindo-se ao trabalho, ressalta sua importância como atividade histórica de autocriação humana. Mas, na sociedade capitalista, “[...] enquanto mercadoria, o trabalho torna-se uma força abstrata, sem conteúdo concreto, que interessa ao capital como produtora de valores de troca, de mais-valia”. Ele deixa de ser espaço no qual o sujeito estabelecia com o objeto uma relação de criação, onde, ao final, ambos os pólos estavam modificados. Ao contrário, o trabalho automatizado é fonte de deformação, na medida em que promove o desenvolvimento num único sentido, qual seja, o das necessidades imediatas do mercado.

O desenvolvimento das forças produtivas gera um aumento dos produtos industrializados. O excedente de produção, ao se tornar cada vez maior, requer mais pessoas para consumir esses produtos, do qual decorre a necessidade de formar o hábito de consumo. Espalha-se a idéia de que os produtos industrializados são melhores do que os manufaturados. David Harvey (1992), analisando as transformações sociais contemporâneas, destaca que a redução da

jornada de trabalho de 12 para 8 horas diárias¹⁵, bem como o aumento do poder aquisitivo nos anos 50 e 60 têm como propósito, ampliar o acesso das pessoas aos bens de consumo – e não o bem estar humano. Se o objetivo fosse o bem estar humano, a miséria e a exclusão social, não teriam aumentado tanto durante esses anos de desenvolvimento tecnológico. “[...] justiça, liberdade e humanidade adquirem então sua verdade e boa consciência sobre a única base em que poderiam ter verdade e boa consciência – a satisfação das necessidades materiais do homem, a organização racional do reino da necessidade” (MARCUSE, 1973, p. 217).¹⁶

O avanço científico e tecnológico, controlado pelo capital, impulsionou a super produção – ao colocar a natureza a seu serviço – e gerou riquezas. Todavia, tais riquezas se concentram sob o domínio do capital, nas mãos de poucos, ocasionando, no pólo oposto, uma miséria sem precedentes na história. O problema há muito não está na capacidade produtiva do sistema, mas na forma de distribuição dos bens produzidos. Além do que, a produção em massa está voltada para o supérfluo e não para as necessidades humanas fundamentais. Esse processo revela a alienação da produção cultural. A cultura, também ela mercantilizada, perde a dimensão crítica, a qual poderia capacitar o indivíduo para pensar diferente em relação ao padrão estabelecido. A dominação técnica se transformou num engodo, impedindo a emancipação dos homens desta sociedade que oprime pela coesão social.

Na realidade social, a dominação do homem pelo homem ainda é, a despeito de toda transformação, o contínuo histórico que une Razão pré-tecnológica e Razão-tecnológica. Contudo, a sociedade projeta e empreende a transformação tecnológica da natureza altera a base da dominação pela substituição gradativa da dependência pessoal [...] pela dependência da ‘ordem objetiva das coisas’ é, ela própria, o resultado da dominação [...] uma sociedade que mantém sua estrutura hierárquica enquanto explora com eficiência cada vez maior os recursos naturais e mentais e distribui os benefícios dessa exploração em escala cada vez maior. Os limites dessa racionalidade e sua força sinistra aparecem na escravização progressiva do homem por um aparato produtor que perpetua a luta pela existência, estendendo-o a uma luta total internacional que arruína a vida dos que constroem e usam esse aparato (MARCUSE, 1973, p.142).

¹⁵ A referida redução se deu em 1914, depois de Henry Ford ter operado essa mudança em sua indústria automobilística. Maiores esclarecimentos, veja D. Harvey, 1992.

¹⁶ Foi feita a atualização da acentuação gráfica.

Das ponderações de Marcuse, entende-se que a tecnologia não torna a vida mais humana. Basta ver que um dos piores problemas do mundo, a fome, ao invés de ser eliminado, vem se acentuando. Harvey (1992) contesta a visão otimista que cerca a entrada da automação flexível no âmbito do trabalho e, porque não dizer, da vida dos homens. A tecnologia da informática não elimina o caráter embrutecedor do trabalho. Antes, sim sofisticada e aprofunda o domínio do homem pelo próprio homem por intermédio da máquina. Em nome do desenvolvimento tecnológico, que se dá na ótica das necessidades do capital, o homem destrói-se a si mesmo e aos recursos naturais do Planeta, imprescindíveis à sua sobrevivência.

Marcuse (1997), ao examinar as implicações sociais da tecnologia moderna, põe em evidência a pouca capacidade de reflexão, de entendimento da sociedade de que os homens dispõem, o que facilita sobremaneira a dominação. Tal capacidade foi sendo minada no e por meio do processo de trabalho capitalista – devido ao modo como essa atividade se realiza –, bem como por meio da cultura engendrada nessas mesmas relações. Trata-se, aqui, de questionar como a tecnologia é produzida e utilizada na sociedade moderna, e não o seu potencial em si. Quando esse instrumental produtivo é explorado, apenas, com vistas aos interesses econômicos, nega-se, nele, toda sua força para libertar o homem da labuta¹⁷.

A forma como o trabalho está organizado e vem sendo efetuado não possibilita ao indivíduo exercitar a capacidade crítica. A atuação do homem no processo produtivo automatizado se confunde com a da máquina. Sua função – operar painéis de controle – dispensa raciocínios, dispensa o pensamento reflexivo capaz de transcender o imediato. O crescimento e a sofisticação do aparato tecnológico e, por conseguinte, dos meios de comunicação, disseminam padrões sociais e estilos de vida a serem seguidos, portanto, o alcance dessas mudanças vai muito além do espaço de trabalho, reconfigurando necessidades, desejos, valores à cultura dominante.

¹⁷ Conforme o pensamento frankfurtiano, a tecnologia já alcançou um nível de desenvolvimento mais que suficiente para ser direcionada aos fins humanos, libertando os indivíduos do trabalho heterônomo. Haveria, para tanto, a necessidade de se converter a sociedade e as forças produtivas não para o lucro, mas em benefício dos homens, mudando assim a estrutura e a organização social.

As transformações ocorridas no trabalho, mais precisamente a mecanização, contribuem para modificar o modo de pensar, de sentir, de ser do homem. Com a crescente industrialização, a sociedade passou por períodos de grandes mudanças, nos quais a ciência e a técnica são cada vez mais controladas pelo capital. A ciência e a técnica, aperfeiçoadas na ótica de quem as controla, são utilizadas no processo de valorização do capital para planejar, cientificamente, o trabalho. No final do século XIX e primeiras décadas do século XX, esse investimento culmina num momento em que marca a história dessa sociedade, qual seja, a automação do processo produtivo acompanhada da divisão metódica do trabalho. O poder econômico investe na ciência aplicada, direcionada à especialização das máquinas. “[...] ‘não se tratava de reunir os conhecimentos científicos’, mas de aumentar as possibilidades de controle sobre o processo de trabalho e de aumentar a velocidade de emprego dos instrumentos”(CORIAT, 1985, p.100-101).

O trabalho é estudado, minuciosamente planejado e dividido em partes cada vez menores. Esse fato repercute na formação do trabalhador e, por decorrência, dos homens. Gera a perda do conhecimento sobre a totalidade do processo produtivo, sobre as razões que movem a produção, bem como sobre as transações comerciais do produto. A parte do trabalho feita por um só se justifica se associada às demais partes, feitas por outros. O trabalhador só funciona em coletividade. Mas trata-se de uma coletividade onde cada indivíduo faz a sua parcela, sem interagir e, principalmente, discutir com seus pares. Essa ambiência é hostil ao desenvolvimento psíquico do homem, à formação do pensamento capaz de alcançar para além do imediato.

Com os sinais de esgotamento desta forma de trabalho, o capital lança mão de uma nova reconversão produtiva, denominada automação flexível¹⁸. Este é o mais duro golpe sobre a classe trabalhadora, pondera Frigoto (1995, p.77), “[...] permite, de forma sem precedentes, acelerar o aumento da incorporação de capital morto e a diminuição crucial, em termos absolutos, do capital vivo no processo produtivo¹⁹”. O

¹⁸ “A acumulação flexível, [...], é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 1992, p.140).

¹⁹ O termo capital vivo refere-se aos trabalhadores e capital morto é uma expressão utilizada para designar as máquinas e tecnologias utilizadas na produção, em substituição ao homem.

desemprego e a exclusão social decorrentes desse fato são brutais. Isto porque introduz-se a alta tecnologia no interior de uma sociedade que insiste em manter o princípio da compra e venda da força de trabalho quando a necessidade do mesmo já foi superada pelo desenvolvimento das forças produtivas.

Uma consequência imediata da automação flexível é a substituição dos operários das linhas de produção por robôs, deslocando os primeiros para setores de manutenção de máquinas e operação de painéis. Logo, diminui ainda mais a possibilidade de esta atividade constituir-se em espaço de formação. É certo que ocorrem mudanças nos hábitos e capacidades intelectivas exigidas em primeira mão dos trabalhadores. “A organização produtiva automatizada alimenta-se, particularmente, de determinadas capacidades mentais do trabalhador: ele deve ser capaz de resolver problemas, associar diferentes comandos, ler e interpretar dados, comunicar-se e relacionar-se com desenvoltura, etc.”(PALANGANA, 1998, p.145). Entretanto, é igualmente verdadeiro que tais capacidades se desenvolvem nos marcos delimitados pelo trabalho alienado, tendo, pois, a mesma característica.

Alguns autores – dentre eles A. M. R. Pinto (1991), J. S. Picanço e V. L. B. Fartes (1991) – defendem a tese de que a automação flexível requer capacidades mais plásticas dos trabalhadores, portanto, qualitativamente superiores àquelas demandadas pela automação rígida. E, nessa medida, estaria propiciando uma formação mais ampla, uma qualidade de pensamento superior. Trata-se de uma tese que precisa ser analisada com cautela. O realinhamento produtivo em curso não reúne concepção e execução, não confere ao trabalhador autonomia sobre seu tempo e seu espaço, não lhe permite estabelecer com o objeto uma relação menos controlada de fora. Então, a possibilidade de criar, de pensar e fazer diferente segue bloqueada (PALANGANA, 1998). A memória e o conhecimento histórico – com base nos quais os erros do passado podem ser evitados – são neutralizados. O que importa é o tempo real, imediato. A consciência se limita àquilo que a sociedade industrial lhe determina, no tempo/espaço heteronomamente definidos.

No trabalho informatizado, a atividade intelectual se prende a modelos e caminhos predeterminados. A lógica dos programas computadorizados não permite o pensamento por contradição. Ela só opera com duas categorias: o falso e o

verdadeiro; só com o que está dado e não com o que pode vir-a-ser . Como alerta José L. Crochik (1998), tais programas, carregados de ideologia e previamente formatados para fins economicistas, refletem diretamente na formação do pensamento. Este, fragmentado juntamente com o trabalho e regulado, sobretudo, via sistemas computacionais, não alcança níveis mais elaborados, de percepção, análise e síntese do real. A independência do pensamento, que poderia ser traduzida na capacidade do indivíduo para perceber problemas e solucioná-los de maneira criadora, acaba por ficar em segundo plano. A amplitude do pensamento, sua autenticidade e profundidade, que permitiriam refletir sobre as relações de dependência dos homens para com os objetos, são descartadas.

Ao serem formados nos moldes da sociedade industrial, os indivíduos não são mais capazes de dar unidade à sua própria história. O passado é rapidamente esquecido. Vive-se a labuta do presente, com pouca perspectiva de futuro. A cultura do consumo, que tudo torna efêmero, tem contribuído para tolher das pessoas a organização da temporalidade. Segue-se a lógica do império da mercadoria, onde cultua-se o novo, o qual, rapidamente, deve ser considerado velho e descartado para que se possa consumir novamente.

Tal cultura, ressalta Marcuse (1967, p.104-105), restringe a visão histórica que poderia auxiliar o homem a situar-se na sociedade.

Se a racionalidade que progride na sociedade industrial desenvolvida tende a liquidar, como uma 'pausa irracional', os elementos perturbadores do Tempo e da Memória, tende também a liquidar a racionalidade perturbadora contida nessa pausa irracional. O reconhecimento e a relação com o passado como sendo presente age contra a funcionalização do pensamento pela realidade estabelecida. O pensamento milita contra o fechamento do universo da locução e do comportamento; possibilita o desenvolvimento dos conceitos que desestabilizam e transcendem o universo fechado ao compreendê-lo como universo histórico.[...] A mediação do passado com o presente descobre os fatores que fizeram os fatos, que determinaram o estilo de vida, que estabeleceram os senhores e os servos; projeta os limites e as alternativas.

Outro aspecto importante que contribui para a formação unilateral do pensamento é o modo de comunicação, que está se tornando cada vez mais impessoal. Objetivada na relação homem/máquina, a comunicação, também ela informatizada, perde a

possibilidade do confronto, da argumentação mediante pontos de vista diferentes. O sentimento de união, visivelmente presente nas organizações sindicais do início do século XX – porém não apenas nelas –, dá lugar ao egoísmo possessivo. O outro é visto não como um semelhante, mas como um rival, um concorrente que se pode, inclusive, eliminar.

Partindo dos escritos de Rubinstein (1973), Smirnov (1969) e Vygotsky (2000), dentre outros, tem-se que a interação social e a linguagem são os fatores que determinam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores no indivíduo, possibilitando a reflexão sobre a realidade. No entanto, como destaca Fredric Jameson (1996), o outro, na sociedade contemporânea, confunde-se com a máquina. Os indivíduos estão cada vez mais interagindo com máquinas, que não comportam mediações no sentido descrito pelos autores da Teoria Histórico-Cultural. Através da linguagem informatizada, tem-se a impressão de diálogo entre pares, quando na verdade trata-se de uma pessoa se comunicando com uma máquina, cujas respostas encontram-se previamente formatadas em um programa; ou ainda, de comunicação entre pessoas via máquina, que só pode ocorrer de uma determinada maneira, nos termos da pura adaptação. Assim concebida, a máquina reveste-se de um poder que se coloca contra o próprio homem; um poder que permeia tanto as relações de trabalho como para além delas.

Hoje, a tecnologia tem no computador seu representante maior. Impregna a vida cotidiana de modo que tudo modifica, até mesmo a produção cultural, cujos fins se tornaram mercantilistas. Para Jameson (1996, p.64), ela é “[...] hipnótica e fascinante, não tanto em si mesma, mas porque nos oferece uma forma de representar nosso entendimento de uma rede de poder e de controle que é ainda mais difícil de ser compreendida por nossas mentes e nossa imaginação”.

A tecnologia, a serviço do mercado, disfarça as contradições sociais, desviando a atenção dos indivíduos, e se centra na aquisição, no consumo de supérfluos e não nas necessidades humanas fundamentais. Segundo Adorno (1986), a dominação técnica é um engodo que tolhe a consciência das massas e impede a emancipação; quer dizer, impede os homens de se rebelarem contra o modo de ser estabelecido,

de pensarem uma outra forma de organização, onde todo esse instrumental pudesse ser explorado na perspectiva da humanização.

Com o intuito de tornar acessível a cultura superior²⁰ e enfatizar a idéia de igualdade social, o capital facilita a aquisição de obras de grandes clássicos da música e da literatura, reproduzindo-as em escala industrial. Ao serem popularizadas, essas obras perdem a dimensão formativa, o significado social e se tornam meros objetos comerciais, como outros quaisquer. Dessa forma, a cultura se reduz à comunicação esvaziada de sentido histórico. “Em nome dos consumidores, os que dispõem sobre a cultura reprimem e suprimem aquilo em que ela vai além, e só deixam sobrar aí o que preenche a sua finalidade indubitável” (ADORNO, 1986, p.83).

A cultura mercantil não surge das massas. Imposta de cima e com fins consumistas, é uma cultura que massifica, espalhando valores, regras de conduta, padrões de pensamento uniformizados. A arte inferior e a superior, do ponto de vista formativo, tornam-se uma só. A segunda perde os elementos de resistência que possuía e, ao invés de propiciar a emancipação, agora gera dependência e regressão.

A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores. Ela força a união dos domínios, separados há milênios, da arte superior e da arte inferior. Com prejuízo para ambos. A arte superior se vê frustrada de sua seriedade pela especulação sobre o efeito; a inferior perde, através de sua domesticação civilizadora, o elemento de natureza resistente e rude, que lhe era inerente enquanto o controle social não era total (ADORNO, 1986, p. 92-93).

Esta exploração comercial e cultural a que os indivíduos estão subjugados, Adorno e Horkheimer (1990) denominam de Indústria Cultural, para contrapor-se ao termo cultura de massa, como uma cultura surgindo das massas e formando a arte popular. “As massas não são a medida mas a ideologia da indústria cultural, ainda que esta última não possa existir sem a elas se adaptar (ADORNO, 1986, p. 93).

²⁰ Para os autores da Escola de Frankfurt, a cultura superior é aquela com potencial formativo, capaz de situar o homem na sociedade a que pertence. Nesse sentido, a educação crítica orienta no discernimento da cultura que forma.

A Teoria Crítica demonstra como os meios de comunicação convertem a população em simples compradores e consumidores passivos. Esses meios servem, em primeira mão, aos interesses dos mais fortes economicamente, na medida que veiculam imagens e palavras com fins comerciais. A intenção é promover a aceitação do produto, aumentar sua venda, seu comércio. A cultura, ao ser subtraída da experiência social concreta, se converte em mercadoria,

A Indústria Cultural nestes termos recupera aquela vinculação que economia e cultura tinham no momento em que na história do capitalismo o trabalho formava [...]. Superestrutura e base econômica, estes referenciais didaticamente apresentados por Marx, agora passariam a se confundir. Deste modo, já não seria mais o trabalho que “forma”, mas a Indústria Cultural que “trabalha”; assim se pode compreender o uso do termo indústria no sentido de processo produtivo geral sob determinada forma social, como a produção artesanal, por exemplo (MAAR, 1998, p.78).

Ao criar necessidades de consumo, a Indústria Cultural faz com que os indivíduos sejam meros expectadores em busca de novos produtos que satisfaçam desejos, os quais, antes de serem seus, são da sociedade mercantilista. O sujeito torna-se consumidor de produtos que parecem ter sido feitos especialmente para ele. Mas, na verdade, são repetições de objetos padronizados, quase sempre supérfluos, para a satisfação de necessidades do mercado. Os homens são instigados a buscar a satisfação do desejo imediato, sem questionar, nem duvidar. O lema não é pensar, é comprar.

A população recebe, através dos meios de comunicação, os bens culturais que antes não lhe eram acessíveis e custavam caro. Conforme Adorno e Horkheimer (1990, p.193), “por cinquenta cents vê-se o filme que custou milhões [...]”, e nem por isso o homem pode se orgulhar de ter tido um privilégio cultural. Evidentemente, podem ser encontrados filmes, músicas, obras de arte que formam no sentido hominilateral, porém essa não é a situação dominante. O consumidor tem sempre a impressão de estar ganhando, quando quem lucra são os produtores, as grandes indústrias que financiam os programas, as gravações, etc.

A abolição do privilégio cultural por liquidação e venda a baixo preço não introduz as massas nos domínios já a elas anteriormente fechados, mas contribui, nas condições sociais atuais, à própria ruína da cultura, para o progresso da bárbara ausência de relações. [...] O burguês que queria

extrair alguma coisa por si, podia às vezes procurar relacionar-se com a própria arte. [...] A arte ainda mantinha o burguês dentro de certos limites, na medida em que era cara. Isto acabou. A sua proximidade absoluta já não mediada pelo dinheiro, para todos aqueles a quem é exibida, é o cume da alienação e aproxima uma à outra no signo da completa reificação (ADORNO; HORKHEIMER, 1990, p.197).

O consumo e o caráter fetichista dos bens culturais devem ser entendidos na forma de organização social que os origina. A sociedade mercantil manipula e oculta os mecanismos de exploração e alienação de maneira tal que os indivíduos perpetuam e legitimam essa estrutura de produção, reprodução e consumo. A indústria cultural não apenas se encarrega de configurar os desejos dos indivíduos, como difunde valores éticos e estéticos, gerando uma falsa experiência social nos homens à medida que não permite que os mesmos decidam, conscientemente, sobre seus desejos, valores, gostos, enfim sobre sua vida.

2.1 Linguagem e Imagem: a Mídia na Constituição do Pensamento

A linguagem, conforme Luria (1979) e Vygotsky (1987), não é apenas um meio de comunicação, mais que isso, ela forma, organiza e comunica o pensamento. É o mais importante veículo do pensamento, que possibilita comunicar a outros conhecimentos, valores, sentimentos, modos de ser e de pensar. A linguagem assegura a mediação entre o individual e o social, num processo em que ambos se modificam. A depender da qualidade das mediações, o homem pode alcançar níveis mais elaborados de pensamento, um entendimento mais profundo da realidade social, das relações que a constitui, suas leis, valores, costumes, as tramas político-econômicas. Ocorre que, na sociedade capitalista, o processo formativo²¹ estaria sendo substituído pela adaptação do indivíduo ao processo produtivo, em prol do sempre igual e padronizado. O que antes era formação pelo trabalho, agora – quando o trabalho é heterônomo, gestado e controlado de fora,

²¹ “Lembre-se aqui o sentido de formação (‘Bildung’) para Adorno. Em alemão, a expressão possui um sentido ‘educacional’. Refere-se, sobretudo, conforme a tradição da filosofia hegeliana, ao processo dialético de formação do homem no mundo, em que aquele, ao se impor a este, adquire sua realidade, enquanto o mundo, simultaneamente, é humanizado pelo homem em interação com ele [...]. O movimento dialético constitui a base do processo formativo e seu paradigma é o trabalho social” (MAAR, 1995, p.141).

não permitindo ao homem decidir quando, como e porque realizar determinado trabalho – é a socialização da semiformação ('Halbbildung')²². Devido à semiformação, os indivíduos têm a experiência formativa travada, e os conteúdos culturais, ao serem transformados em bens de consumo, estão servindo apenas à ocultação dos procedimentos sociais, estão desprovidos da negatividade.

A semiformação, auxiliada muito de perto por um determinado tipo de linguagem²³, acaba por condicionar o homem, no sentido de fazer com que ele aceite e reproduza a ordem social que está estabelecida. Reforça atitudes e comportamentos que estão de acordo com a estrutura de poder totalitário, que domina sem mostrar a face. Palangana (1998, p.160), afirma que "[...] os homens educados por meias verdades, são impedidos de compreender a existência real".

A linguagem, uma vez coisificada, veiculada pelos meios de comunicação, influencia o comportamento dos homens, transmitindo-lhes estereótipos de conduta, valores e hábitos que atuam na consciência, impedindo o pleno desenvolvimento conceitual. Conseqüentemente, o pensamento vai se tornando cada vez mais abreviado, funcionalizado, unificado. Desta forma, a sociedade aparece como absoluta, ela se eterniza eliminando a tensão crítica entre o que é e o devir.

A linguagem fechada não demonstra nem explica – comunica decisão, sentença, comando. [...] um instrumento de controle, até mesmo onde não transmite ordens, mas informações; onde não exige obediência, mas escolha; não exige submissão, mas liberdade (MARCUSE, 1967, p.106-107).

Nessa linha de raciocínio, a linguagem é um dos principais instrumentos da Indústria Cultural. O modelo de comportamento padronizado – unidimensional – é amplamente divulgado por meio da comunicação de alcance universal, alimentando os mecanismos de reprodução social. A linguagem também é responsável pela formação das imagens que o indivíduo tem de mundo, fixando diferenças e semelhanças, que nem sempre correspondem à realidade. Não obstante, pontua

²² Conforme Maar (1994), a sociedade massificada, totalmente administrada, a educação crítica se encontra travada, desenvolvendo-se só o lado da adaptação e não o lado da contradição.

²³ Informacional, codificada. As palavras são usadas como clichês. Evita-se a explicitação genuína dos significados (MARCUSE, 1967).

Marcuse (1967), os comandos sugestivos advindos das imagens, cuidadosamente montadas, têm sempre um caráter hipnótico.

Vive-se no “[...] século da imagem, o que se apreende pelo olhar se torna determinante para a formulação do real [...]”(COSTA, 1997, p.187). Ao longo do processo de desenvolvimento, o sujeito está em contato com mensagens, imagens, sons, movimentos, que podem acomodar-lhe os sentidos, reduzindo as faculdades mentais, ou podem, ao contrário, promover os sentidos, as capacidades cognitivas. A consecução de uma ou outra perspectiva depende da qualidade do conteúdo apreendido. Na conjuntura social da atualidade, as imagens sintéticas, programadas conforme as leis do mercado, invadem a vida das pessoas, limitando a faculdade do entendimento, porque a promove com vistas a tais leis.

A superabundância de imagens a que o indivíduo está submetido diariamente também contribui para a fragmentação das capacidades psíquicas, pois são rápidas e curtas. Com estas características, forçam o desenvolvimento de um determinado tipo de atenção e de memória. Para conseguir apreender e lidar com o máximo possível de mensagens e imagens que se mostram descartáveis, a atenção se torna profundamente seletiva, teleguiada e a memória fotográfica, mecânica, desprovida da compreensão (RUBINSTEIN, 1973). A atenção e a memória não são faculdades isoladas das demais, de modo que essas limitações não se restringem a elas.

Ao discutir sobre as características exigidas das pessoas na sociedade atual, J. B. Souza (1996) lembra que o indivíduo é valorizado por sua aptidão em estabelecer conexões entre as doses de cultura que lhe chegam em avalanche, através da mídia, bem como pela aptidão para sintetizá-las. Esta capacidade é tão valorizada, explica o autor, que as pessoas são consideradas mais ou menos cultas de acordo com os fatos e as informações que assimilam e verbalizam. Observe-se, no entanto, que tais fatos e informações não se colocam como elementos de reflexão, uma vez que não são apreendidos em suas razões histórico-sociais. Têm, isto sim, um caráter imediatista, devendo ser usados e descartados como qualquer outra mercadoria.

O conhecimento visual de inúmeras outras representações já vistas participam da educação cultural, estética e política e da educação da memória. Uma educação visual cuja configuração estética é uma configuração política e cultural e uma forma complexa do viver cultural e social permeado de representações visuais em que percepção – ver as imagens, identificar com anteriores – e imaginação – ligar mentalmente uma à outra e ao assunto e, ao mesmo tempo, imaginar os elementos que as constituem, entender as proporções (e as desproporções) e as pessoas e coisas que nelas aparecem para percebê-las como uma história (ALMEIDA, 2000, p.2, grifo do autor).

As transformações urbanas, que ocorreram no século XX, geraram uma mudança no modo de vida dos homens sem precedentes, especialmente no campo das imagens. No início da sociedade burguesa – séculos XVI e XVIII - os indivíduos ainda tinham algum controle sobre seu tempo e seu espaço. Mas, com o desenvolvimento industrial, perdem essa liberdade em prol da eficiência no trabalho com as máquinas. A modernidade livra o homem do pensamento místico, porém a razão instrumental ajusta-o à obediência e à servidão.

Dar-se bem equivale a ajustar-se ao aparato. Não há espaço para autonomia. A racionalidade individualista transformou-se em submissão eficiente à seqüência previamente dada de meios e fins. Esta absorve os efeitos libertadores do pensamento e as várias funções da razão convergem para a manutenção incondicional do aparato (MARCUSE, 1997, p. 119).

Os indivíduos, ao viverem sob o estigma da racionalidade instrumental, acabam por perder sua própria individualidade. Todavia, não percebem a realidade como castradora, principalmente porque o aparato que produz esta sociedade elimina o pensamento diferente. Ao perpetuar o modo de produção, a razão perpetua sua própria alienação. Ela não consegue fugir aos padrões impostos como normais.

A sociedade do consumo, marcada pela agitação nos grandes centros, expõe aos sentidos humanos imagens diferentes daquelas com as quais os homens conviviam até então. A paisagem se torna pano de fundo aos *outdoors* que, exibindo propagandas e letreiros, enriquecidos pelos recursos tecnológicos, contribuem para formar seres “[...] híbridos altamente tecnológicos [...]” (JAMESON, 1994, p.119). Estes se acostumam aos ambientes pré-fabricados, cuja lógica se rende à verdade do progresso.

Os espaços públicos também sofreram alterações. Os *shoppings centers* são climatizados e protegidos da violência da cidade, proporcionando a sensação de segurança, que a cidade não mais transmite. Quando as pessoas se encontram nesses ambientes, facilmente, perdem a noção do tempo. Os vidros escuros e os espaços previamente planejados, dificultam a percepção das variações climáticas que ocorrem do lado de fora do prédio – chuva, frio, calor, noite, dia. O visual, o modo como o espaço é organizado, a sensação de segurança, o clima, enfim, tudo concorre para o consumo.

Essa situação – as imagens e a linguagem que a permeiam – segue a lógica da Indústria Cultural: quanto mais confortável o consumidor estiver, mais ficará para consumir. Hoje, o homem dispõe de mais tempo para se divertir. Para tirar proveito desse fato, introduz-se a diversão com custo financeiro. O lazer está misturado ao consumo. O indivíduo trabalha para poder comprar mais e não, principalmente, para garantir o atendimento às suas necessidades fundamentais. Os *shoppings centers* e supermercados atendem às expectativas criadas pelo próprio mercado, ficando abertos nos finais de semana, oferecendo aos homens, em seu tempo de folga, novas maneiras de consumo, tornando os momentos de lazer uma extensão do trabalho. Para Horkheimer e Adorno (1991, p.9),

O próprio ócio do homem é utilizado pela indústria cultural com o fito de mecanizá-lo, de tal modo que, sob o capitalismo, em suas formas mais avançadas, a diversão e o lazer tornam-se um prolongamento do trabalho. A diversão é buscada pelos que desejam esquivar-se ao processo de trabalho mecanizado para colocar-se novamente, em condições de se submeterem a ele. A mecanização conquistou tamanho poder sobre o homem, durante o tempo livre, e sobre sua felicidade, determinando tão completamente a fabricação dos produtos para a distração que o homem não tem senão acesso a cópias e reproduções do próprio trabalho. Só se pode escapar ao processo de trabalho na fábrica e na oficina, adequando-se a ele no ócio.

Daí que as pessoas não se desligam dessa realidade nem nos momentos destinados ao descanso. O passeio a pé, por praças, bosques, etc., sem uma programação feita por outrem e sem envolver consumo, tende a ser rejeitado. O contato com a natureza se restringe a caminhadas rápidas com o intuito de livrar-se do *stress* do trabalho e/ou manter a forma física, cujo modelo é ditado pelo mercado. É certo que a caminhada, bem como as atividades realizadas em academias trazem

benefícios para o corpo, para a saúde física e mental. Contudo, tais atividades, em particular as de academia, não visam, em primeiro lugar, o bem estar do homem, mas sim o comércio, o lucro. O mercado se apropriou de mais esse campo, criando o culto ao corpo produzido em academia. Nesse sentido, oferece toda uma gama de produtos para ginástica, aparelhos para condicionamento físico, instrutores, etc. A idéia de corpo saudável é permeada por relações que têm no lucro a razão maior.

Na atualidade, pontua Maria Luiza Belloni (2001, p.61), o homem, “[...] preocupa-se consigo mesmo, com o prazer e a beleza do corpo, subjugado pela obsessão da velhice e da morte, orientado para a sobrevivência e não para a posteridade. O homem abandona-se ao sistema, o indivíduo se dilui na massa [...]”. A publicidade aproveita essa preocupação e trabalha com imagens, veiculando ao consumidor idéias enganosas, ao aliar o produto a pessoas, situações e acontecimentos. Os produtos não são desejados pelo seu valor de uso, mas pela imagem que projetam da pessoa na sociedade. Segundo Marcondes Filho (1988), em geral a mercadoria não realiza o que a propaganda promete: o cigarro não propicia aventura; a roupa da marca X não deixa necessariamente mais elegante, mais sensual; o carro não traz uma vida luxuosa. Mas tais objetos, propalados por esse prisma, moldam o pensamento do sujeito, influenciando-o em direção ao consumo²⁴.

As mercadorias, aliadas à propaganda, dão a idéia ilusória de que os bens de consumo igualam os indivíduos; oferecem oportunidades para extravasar as frustrações da vida diária. Isto é o que a sociedade industrial aprendeu a desejar. A fartura de bens materiais, disponíveis atualmente, dá a impressão de acesso democrático aos produtos industrializados quando, na verdade, mesmo que patrão e empregado tenham carros, o que os diferencia é o preço que cada um pode pagar por ele. Além disso, o contingente de excluídos, que não tem garantido se quer a subsistência, nunca antes na história da civilização foi tão grande. Os indivíduos são diferenciados, primeiro, pela classe social – incluídos ou excluídos – depois, pelos

²⁴ Considerando-se as orientações de Cohn (1973), a análise desta relação sobre o consumo dos produtos remete às condições de produção dos mesmos. O mercado dispõe normas que regulam a distribuição e a forma como tais produtos devem ser consumidos. Essa ideologia se reflete diretamente na relação que os homens mantêm com as condições reais de existência. A ideologia está no plano vivido e se articula com o efeito da deformação imaginária. Assim sendo, o indivíduo não consome apenas o produto, mas os valores e hábitos, naturalizando e perpetuando as relações sociais postas.

produtos que consomem. O produto da marca A ou B classifica e identifica os indivíduos. Toda população é educada para aspirar pelo *status* que o consumo proporciona.

Como se está a demonstrar, a sociedade do consumo doutrina e manipula o pensamento, os gostos, os desejos, em resumo, o modo de ser dos indivíduos. Concordando com Paul L. Lazarsfeld e Robert K. Merton (1990), o mundo do comércio cria preferência pelos produtos industrializados e, por essa via, reforça os padrões de cultura prevalentes, contribuindo significativamente para a manutenção da estrutura social vigente. Essa dominação, que se faz também pelo consumo, tem as imagens e a linguagem como seus instrumentos imprescindíveis. É, fundamentalmente, por intermédio da linguagem que a ideologia dominante se propala, dirigindo de um modo econômico muito competente a consciência dos espectadores.

No contexto da sociedade do consumo, a introdução dos meios eletrônicos na vida diária do homem causa impactos que influenciam diretamente a maneira de perceber e compreender a realidade. As tecnologias de comunicação fazem parte da sociedade industrial, são gestadas e produzidas em função das necessidades do capital. Assim sendo, não podem ser tomadas independentemente dos interesses que se situam na base dessas produções. Tampouco pode-se ignorar a lógica que permeia esses recursos e que limita o uso dos mesmos a uma única dimensão. As tecnologias de comunicação, ou *mass media*²⁵, desenvolvidas no início do século XX, têm como característica fundamental a comunicação de massa. Produzidos sob o modelo industrial, tais recursos visam promover o comércio. Não obstante, “[...] a comunicação de massa, com seu ruído orquestrado, incentiva a permanência do estado de coisificação” (PALANGANA, 1998, p.168).

Durante o processo de hominização, a comunicação, a princípio predominantemente gestual, passa a ser também oral, seguida pela escrita, configurada em desenhos, para depois se tornar um conjunto de símbolos. Com o desenvolvimento tecnológico,

²⁵ “Foi após a Segunda Guerra Mundial que a expressão *mass media* começou a ser usada pela sociologia norte-americana, para dar a entender ‘difusão maciça’ de mensagens. [...] Os **meios de massa** são, portanto, os veículos de comunicação destinados a um público amplo, um aglomerado gigantesco de indivíduos”(SOUZA, 1996, p.6, grifo do autor).

foi inventado o rádio e, com ele, tem-se o som que veicula idéias, notícias, fatos, para lugares distantes, sem a necessidade das pessoas estarem presentes. Esta inovação abre espaço para o desenvolvimento de estruturas do pensamento, que podem ser consideradas primitivas, uma vez que não exigem reflexões; não requerem nenhuma capacidade singular de compreensão.

A televisão une linguagem e imagem em movimento, transmitindo cenários prontos e acabados, reduzindo o imaginário, as possibilidades do entendimento, pois fecha as mensagens nos ângulos que lhe convém. O espectador, ao assistir a televisão, não precisa fazer abstrações elaboradas para imaginar locais ou situações como ao ler um livro ou ouvir o rádio. Ele precisa, apenas, decodificar as mensagens, seguindo orientações implícitas na própria programação. Essa atividade intelectual, o esforço para unir o verbal e o visual, exige e, portanto, promove a atenção. Porém, trata-se de um determinado tipo de atenção que não serve, por exemplo, à reflexão, à análise, incapaz de transcender o imediato. Além disso, é tolhido do indivíduo o processo de imaginação.

Ao ser inventada, a televisão teve seu uso direcionado para o entretenimento e informações. Mas, informa Marcondes Filho (1988, p.109), “[...] quanto mais a sociedade (capitalista) tornava-se uniformizadora, padronizadora, tanto mais a TV transformava seus produtos em mercadorias [...]”, auxiliando a expansão da sociedade do consumo. Atualmente, a televisão se encontra nos locais de espera da população, como consultórios, hospitais, bares, lanchonetes, nos terminais rodoviários, nas casas e até em escolas. As pessoas se acostumaram a tê-la sempre presente, ajudando a passar o tempo.

Contudo, ela não tem se limitado à distração. Por meio de suas imagens coloridas e de sua linguagem, tem auxiliado na formação de valores e opiniões, direcionando o pensamento num determinado sentido – naturalização das relações sociais –, impossibilitando questionamentos e reflexões. Ao invés de contribuir para a formação do indivíduo, ela tem se tornado um grande aliado aos interesses políticos e econômicos, cujos fins são mercadológicos. O Estado, por sua vez, ao conceder autorizações para o funcionamento de emissoras, não estipula normas que orientem no sentido da mudança dessa situação. Ao contrário, ele tem se valido dos meios de

comunicação de massa, mais especificamente da televisão, para direcionar o imaginário social, para a aceitação do modo de ser estabelecido.

A programação diária é recebida em casa, aparentemente sem custo algum. Aparentemente, porque paga-se, quando menos, pelo aparelho eletrônico de televisão e pela energia elétrica consumida²⁶. A sensação de não estar pagando pelo que se assiste leva o indivíduo a pensar que, o que as emissoras lhe oferecem é até um favor. Quando não se paga pela programação cultural, como é o caso dos meios de comunicação de massa, as pessoas acabam por não exigir qualidade e, como o objetivo maior aparenta ser o divertimento, o passar o tempo, a preocupação com os conteúdos apresentados fica em segundo plano.

Um aspecto importante é que a televisão, por meio de seus programas, não tem a intenção de promover um pensamento mais elaborado²⁷. Antes, a sua perspectiva é a de criar e alimentar fantasias – circunscritas ao plano ideal – nos espectadores. As personagens das novelas, filmes, jornais expressam palavras, valores, mensagens que, ao serem transcritos pela televisão, geram credibilidade. O espectador acredita ser real aquilo que vê e ouve. É como se os que veiculam tais conteúdos – sons e imagens – não tivessem nenhum outro compromisso a não ser com a verdade. O cunho de entretenimento desenvolve uma aparente idéia de neutralidade e imparcialidade (ALMEIDA, 2000).

Apesar dessa pseudoneutralidade, cujo fim maior seria divertir e agradar o espectador, relaxando suas tensões do dia de trabalho, sabe-se que os anunciantes pagam pela programação minuto a minuto, e pelas propagandas que, diga-se de passagem, não são baratas, até porque seus fins são econômicos. A propaganda, por vezes, é inserida nos intervalos com a intenção de aliviar a tensão que as imagens das novelas, filmes, jornais, causam no indivíduo. Outras vezes, ela mesma se torna uma provocadora de tensão, quando age sobre o pensamento, manipula os

²⁶ Belloni (2001) ressalta que os aparelhos eletrodomésticos só fazem aumentar nossa dependência de um sistema fornecedor de energia elétrica, o qual é parte de um sistema maior que, finalmente, planeja nossas vidas até nos menores detalhes.

²⁷ Não se pode esquecer que a televisão é apenas um aparelho que transmite mensagens produzidas por profissionais que são pagos pelas emissoras. Não é ela, em si, como objeto, que limita as capacidades psíquicas do indivíduo, mas, sim, a maneira como está sendo direcionado o seu uso.

sentidos conforme as necessidades da esfera do consumo. Os produtos nesta esfera se tornam substitutos da afetividade.

Os monopólios de empresários que pagam pelos comerciais exigem cada vez mais um aumento no público que assiste às emissoras – donde pode-se compreender porque os apresentadores dão tanta importância aos índices de audiência. Eles estão inseridos num tipo de organização social que privilegia o lucro imediato. Um dos resultados dessa pressão é o baixo nível das programações a que os indivíduos estão expostos. Como a qualquer momento o telespectador pode mudar de canal, as ações e cenas devem passar rapidamente e serem de fácil apreensão, descartando maiores elaborações do pensamento, como compreensão e interpretação. Desse modo, as imagens devem prender o máximo possível a atenção e a linguagem precisa ser rápida, curta. Os diálogos enriquecidos com dúvidas, questionamentos e pontos de vista diferentes são dispensáveis. A linguagem enxuta e padronizada leva à submissão e aceitação das idéias veiculadas. Não se põe em dúvida o conteúdo da mesma.

Dos postulados de Adorno (1971) e Marcuse (1967), tem-se que a programação oferecida pela televisão não exige esforço de capacidades como raciocínio, concentração e compreensão, uma vez que, como já foi dito, a linguagem é sempre simplificada, tida como a linguagem das massas, mas que, na verdade, representa comportamentos a serem imitados, conceitos e valores a serem assumidos. Linguagem e imagem, nesse contexto, são absorvidas sem contestação. Essa pressa da televisão em conquistar audiência tem levado ao rebaixamento da qualidade das programações, que, em sua maioria, beiram à mediocridade. Como enfatiza Marcondes Filho (1988), a limitação de sua oferta é definida por critérios puramente mercadológicos.

Adorno (1971) explica que o espectador não experimenta a imagem como algo que põe em funcionamento suas capacidades psíquicas complexas. Ele não intenta entender-lhe a essência, ou seja, suas imbricações com a cultura do consumo, com as relações de produção vigentes. As imagens se lhe apresentam como um favor concedido a ele com o intuito de agradá-lo e diverti-lo.

O consumidor é tratado como aquilo para o que tende por si próprio, ou seja, não a experimentar a imagem como algo em si, ao qual deve atenção, concentração, esforço e compreensão, mas sim como um favor que lhe agrade o suficiente (ADORNO, 1971, p.349).

Em o *Fetichismo da Música e a Regressão da Audição*, Adorno demonstra como a cultura ganhou esse caráter fetichista. A arte ficou presa à rotina do sempre igual, repetitivo, cansativo, seguindo normas “[...] no sentido da repetição de modelos pré-fabricados”(1991, p.103). A compreensão dos enredos de grandes obras que são transcritos para a televisão e para o cinema ou de sinfonias musicais não requer esforço algum. O enquadramento das histórias e o tom artificial das gravações – sempre perfeitas e lineares – fazem desaparecer os espaços de tensão e os traços de protesto presentes no original.

Como a televisão está associada ao lazer, as pessoas sempre assistem mais suas programações à noite, pois é o momento de relaxar e descansar após o dia de trabalho. Não obstante a sensação de descanso que se possa ter, as pessoas ficam mobilizadas à frente da televisão, secundarizando e até eliminando outras atividades, como o diálogo com filhos, amigos, etc. Essa atitude contribui para o lazer administrado, no qual se tem a impressão de liberdade de escolhas, dentre certos canais, quando toda a programação segue os moldes da comunicação mercantilista.

Devido aos aspectos técnicos e artísticos, a televisão é planejada de acordo com padrões industriais, atendendo ao consumidor em domicílio. Ela preenche a lacuna que ainda restava para a vida privada, levando para dentro das casas uma realidade previamente selecionada e significada; uma realidade que chega aos indivíduos como a única e verdadeira representação do real. Há que se perguntar: verdadeira de que perspectiva, para quem? Outro fato importante, explicitado por Adorno (1995), é que a TV acomoda as pessoas em suas casas. Elas não precisam mais se deslocar para ir ao teatro, ao cinema, a lugares públicos. São, isto sim, estimuladas a ficarem reclusas, contemplando as imagens, não raro, de violência veiculadas pela televisão.

A televisão transformou-se em uma máquina de reprodução da ideologia, que significa reproduzir a sociedade como aparência, a qual orienta o pensamento e as

ações dos homens. A consciência social, observa Cohn (1973), é produto de uma configuração econômico-social que produz seus próprios sujeitos. Assim sendo, a ideologia não é o cimento da sociedade, pois quando ela está plenamente socializada, o todo consiste em um real ideológico. Desta forma, a televisão é apenas uma peça da ideologia, que dá às pessoas a impressão de estarem sempre ligadas e atualizadas quando, de fato, prolonga a dominação que, inicialmente, caracterizava apenas a labuta. O resultado é um embotamento do pensamento e do comportamento, que dispensa outras atividades físicas e mentais. A realidade administrada, passada de cima para baixo, por meio de imagens e palavras impostas, não deixa o indivíduo desligar-se da rotina que aliena e semiforma.

O conjunto de imagens, sons e palavras, transmitido pela televisão, compõe um todo ideológico, visual e sonoro que avança de fora para dentro do indivíduo, manipulando seus gostos, desejos, idéias, necessidades, pensamento. O conteúdo das mensagens e das imagens oferece aos homens uma impressão falsa do que seja a vida real, dando a entender que as imensas discrepâncias presentes na sociedade contemporânea podem ser superadas no plano das relações informacionais. As pessoas absorvem a falsa harmonização sem se dar conta do que lhes acontece, justamente porque a regulação exercida pelos meios de comunicação de massa é imperceptível, sutil, refinada, dissimulada de liberdade, por isso mais danosa (ALMEIDA, 2000).

A reunião da família em frente à televisão confere a seus membros a sensação de estarem envolvidos em uma situação comunitária, com sensação de partilha. Todavia, por meio de uma observação mais atenta, percebe-se que as pessoas, nessa condição, tendem a não conversar e, quando comentam algo, é sobre o que está sendo veiculado na televisão e não sobre seus problemas. Estabelece-se, assim, uma relação homem x máquina formatada de maneira alheia aos sujeitos. Esta forma de “distração” leva à incapacidade de expressão. Quando estas relações, marcadas pela falta de diálogo, dominam, o sujeito perde a capacidade de ouvir o outro e, conseqüentemente, os momentos de conversa entre os membros da família vão se tornando monólogos.

Utilizando o termo empregado por Adorno (1971, p.350), ocorre uma “imediação social”, que seria o contrário da mediação, quer dizer, esta pressupõe comunicação entre pares e aquela apenas a escuta das informações recebidas, sem reflexões, nem discussões. A “imediação social” contribui para aumentar e disfarçar o isolamento, a distância real entre as pessoas. Cumpre, pois, uma função deformativa. As pessoas passam um grande espaço de tempo assistindo à televisão e, em contrapartida, ficam sem espaço para conversar e trocar idéias, prática que se mostra desnecessária.

A televisão é apenas um aparelho que fala sozinho. Apesar de o apresentador dar a impressão de estar falando pessoalmente com o espectador, usando uma linguagem que alcança a todos; apesar de programas do tipo “Você Decide”²⁸, o controle e o cerceamento das idéias não são, em absoluto, amenizados. Não se pode pressupor mediação com base em um aparelho que apenas transmite valores, idéias, signos e significados, sem que o outro, o indivíduo, precise responder. A ele compete, apenas, ouvir e apreender. De acordo com Marcondes Filho (1988), a forma como a dinâmica da televisão é constituída contribui para o isolamento do indivíduo e, ao mesmo tempo, dá a impressão de participação. Dentro da segurança de seus lares, os indivíduos acabam perdendo o senso da vida comunitária.

As pessoas sentem como se estivessem mantendo um contato próximo com seus pares, devido ao modo como as programações adentram os lares. Porém, tal proximidade é caracterizada pelo socialmente distante. O indivíduo acaba por confundir o conhecimento superficial que tem dos problemas cotidianos – de seu bairro, sua cidade, seu país e de outros países – com o conhecimento necessário a uma atuação consciente sobre os mesmos. Substitui-se o participar pelo ver. Isso limita a atuação em sociedade. O indivíduo se conforma em assistir aos fatos em sua casa, não percebendo qualquer necessidade de se envolver com os problemas sociais.

²⁸ Programa exibido pela Rede Globo, no qual os espectadores votam e escolhem o final do programa, entre duas opções pré-determinadas.

Os meios de comunicação, notadamente a televisão, promovem reuniões diárias e simuladas entre pessoas que se encontram em localidades e até continentes distintos. Trata-se de uma proximidade simulada, no sentido de que os partícipes não se conhecem concretamente nem podem contar um com o outro. O indivíduo está rodeado de imagens e, portanto, só (PALANGANA, 1998, p.156).

As informações transmitidas pela televisão banalizam os problemas sociais, transformando-os em espetáculo e/ou em índices. Ensinam modos de falar, slogans, padrões de julgamento e comportamento, que são absorvidos sem qualquer resistência. A televisão une a manipulação das massas e o consumo, onde a cultura de massa se torna um instrumento da Indústria Cultural com o intuito de manipular o consumidor, valendo-se da passividade que lhe é imposta (MAAR, 1998).

Os noticiários trazem fatos inéditos do mundo todo, mas as notícias, ao serem retiradas do contexto de origem, já numa determinada ótica, perdem seu potencial formativo, reduzindo os fatos a informações efêmeras, descontextualizadas. O telejornal veicula a notícia adaptando-a ao público, dando a impressão de estar transmitindo os acontecimentos mais importantes do dia, de forma condensada. Na verdade, os conteúdos são simplificados, o sujeito perde a noção do todo, o contato com a realidade tal como ela é.

A notícia transforma culturas locais, de determinados povos e comunidades, em mercadoria. Essas culturas – tornadas programas – são vendidas para as grandes emissoras, que as veiculam como algo a ser conhecido, admirado, mas não imitado, posto que a cultura do consumo é sempre propalada como a melhor, a mais desenvolvida. Marcondes Filho (1988) argumenta que o fato de produtos oriundos de um determinado grupo social serem retirados do seu meio e disseminados a outras regiões sem a característica concreta do grupo ao qual pertence contribui para a quebra da identidade cultural²⁹. Surgem, então, muitas interpretações para o mesmo fato, por não se conhecer as razões que se encontram na base de sua origem.

²⁹ Isto ocorre quando as bases de um determinado grupo cultural é subsumida por uma cultura mais forte.

A televisão canaliza a cultura diferente “[...] para os parâmetros dentro dos quais ela fica contida no modelo de sociedade já existente, numa quase tentativa de inversão do esquema ‘homem criador de cultura’ para ‘cultura criadora do homem’”(PENTEADO, 1991, p.24). Nota-se que a programação televisiva – principalmente os jornais – está repleta de problemas sociais, protestos, imagens de violência, mas nunca aprofunda as discussões, passando pelos problemas rapidamente e desviando para assuntos periféricos. Normalmente, logo após uma matéria que tenha um cunho mais polêmico, passa-se a outra mais amena, formando uma mistura de vários assuntos, sem que o telespectador tenha tempo para refletir sobre cada um. Este é um aspecto importante, porque está relacionado à semiformação (‘Halbbildung’): o indivíduo tem a impressão de que, por essa via, tem acesso de fato ao conhecimento, quando, na verdade, adquire muitas informações quase sempre sem sentido para sua vida diária.

A televisão prima pela informação³⁰ superficial, esvaziada de conteúdo, diferentemente da formação, que ultrapassa a mera transmissão de fatos naturalizados e requer elaboração cognitiva. Adorno (1995) demonstra que, nessa conjuntura, o conceito de formação tem duplo sentido: por um lado, pode designar a formação cultural com fins pedagógicos; por outro lado, pode constituir-se como sinônimo de deformação psíquica, que é a situação dominante. Isto porque, a TV divulga ideologias e dirige a consciência do telespectador embaralhando-lhe os referenciais do pensamento.

[...] a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problematicamente conceitos como esses que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito [...] (ADORNO, 1995, p.80).

Expostas por um tempo significativo à TV, as pessoas desenvolvem um vínculo com as programações. O conteúdo dessas programações converte-se em conteúdo da consciência, orientando a atenção do telespectador de acordo com necessidades e interesses político-econômicos. Devido ao modo como é programada e aos fins a que serve, a televisão é um dos principais instrumentos de

³⁰ Diferentemente da formação pressuposta na Teoria Crítica, a informação é rápida e passageira. Tomada em si, não serve de base para o conhecimento dos fatos, sendo descartável como qualquer mercadoria (ADORNO, 1995).

que o poder econômico se vale para a manutenção da falsa experiência social. Na sociedade industrial avançada, a racionalidade tecnológica se tornou racionalidade política, promovendo o ocultamento da realidade na medida em que mostra meias verdades, que mascara os problemas da sociedade moderna, que estimula a passividade e o estado de espírito de mero espectador.

Segundo Marcuse (1967), na sociedade mercantilista, o indivíduo é privado de experiências formativas tanto no âmbito do trabalho como no da cultura. Esse fato tem implicações diretas no pensamento. Se a consciência é determinada pelas exigências da sociedade, então, o que domina é a falsa consciência, que se põe como verdadeira. Ao dispor seus produtos para as massas, a dominação passa a ser um estilo de vida, formando a base do desenvolvimento social e da consciência unidimensional. A cultura, inserida nesse contexto, perde a possibilidade de proporcionar a formação multidimensional aos indivíduos.

Em seus escritos, M. I. Naujorks (1998) deixa claro que a televisão não se limita apenas a informar ou entreter. Ela, fundamentalmente, induz opiniões, modelando a consciência individual por meio de imagens e idéias transmitidas. Em geral, as notícias são rápidas e enfocam um lado da questão. Promove-se o sensacionalismo, diminuindo a capacidade dos espectadores de organizar os acontecimentos, estabelecer relações entre imagens e idéias, ambas transmitidas de maneira fragmentada e rápida. As seqüências prévias estabelecidas, muitas vezes, não respeitam o tempo de que o indivíduo necessita para vislumbrar outros nexos, diferentes dos que são heteronomamente sugeridos.

Para os indivíduos, criados desde a infância no interior de relações que semiformam, é muito mais fácil compreender mensagens transmitidas pelos meios de comunicação do que as complexas relações político-econômicas de poder e controle, que permeiam a sociedade capitalista. Daí a grande audiência dos jornais que trazem, a todo momento, novas notícias prontas para serem assimiladas e, de preferência, sem questionamentos.

Vale destacar, ainda, que as cenas se movem num ritmo, que não permite ao indivíduo perceber os cortes e as montagens realizados, nem tampouco detalhes de

cores, sons, movimentos, etc.. Marcondes Filho (1988) postula que a era eletrônica criou a imagem que se perde no ar, diferente de uma pintura ou de uma foto que se pode contemplar, observar detalhes mais atentamente, parar quando quiser e retomar em um outro momento.

O advento da televisão acentua significativamente um processo de fragmentação das imagens, que se iniciou com a divisão científica do trabalho. As imagens referentes aos problemas sociais mais comuns são exibidas, mas, antes, são filtradas, de modo que o espectador conviva o mais naturalmente possível com a miséria, a violência, a guerra, dentre outros fatos deprimentes. Por esse motivo, geram perda da dimensão simbólica dos conteúdos. Há programas³¹ que mostram pessoas em estado de miséria com o intuito aparente de ajudá-las a ter uma vida melhor. Pedem a colaboração do público, expõem as pessoas, fazendo do estado de miséria um espetáculo, quando a intenção é a de ganhar audiência, passando a idéia de ser um programa preocupado e ocupado com as causas sociais.

É comum ocorrer que os desfavorecidos se identifiquem com a personagem mostrada, se alegrando pela boa sorte que tiveram em encontrar um homem tão bom como o apresentador. Sonham em um dia estar no lugar daquela pessoa, o que seria a solução para seus problemas. Os diálogos que poderiam resultar em reflexões sobre aspectos da estrutura social que explicam o desemprego, a falta de moradia, de condições de saúde, saneamento, etc. são banidos. A explicação para tantas desigualdades fica restrita a fatores periféricos ou à própria pessoa que é responsabilizada pelo seu fracasso e miséria. As relações sociais de produção, as razões político-econômicas, que estão por trás do problema, não são mostradas nem discutidas.

Nos programas de auditório, passou a ser fato comum o apresentador tomar a justiça em suas mãos, colocando-se como “guardião da lei” (PENTEADO, 1991, p.56). Tem-se a impressão de que os representantes da lei não estão a favor da população pobre, mas sim o apresentador. O órgão a quem compete fazer valer a

³¹ Como *Domingo Legal*, exibido aos domingos, pela emissora SBT, que apela para o sentimentalismo da população, explorando o sofrimento e a miséria alheia. Tais programas nunca mostram as verdadeiras causas da miséria e da pobreza, às quais a maioria da população está submetida.

justiça não é mais capaz, ficando este trabalho ao encargo de alguns programas televisionados, cujos apresentadores chamam para si tal responsabilidade. O apresentador, ao tomar as injustiças como questão pessoal, é sempre aplaudido, ganhando um *status* de super-homem, justiceiro, quando, efetivamente, ele ultrapassa os trâmites da ética para conseguir seu intuito. Essa prática, além de ser perigosa, pois incentiva a justiça pelas próprias mãos, inverte papéis, mascarando a realidade. Ao mesmo tempo que ressalta as desigualdades sociais, oculta a origem e os mecanismos de poder que as engendram, deixando os economicamente mais fortes sem qualquer punição pelas transgressões cometidas.

Outro aspecto destacado por Adorno (1995), que continua extremamente atual, é o forte poder de sedução, de criação de sonhos e fantasias, que têm determinados programas televisionados, especialmente as novelas. Sonhar é preciso, porém não a ponto de perder o senso de realidade. Esse tipo de programa, como tantos outros, mostra o mundo como aparência, simulando problemas e conflitos da vida diária por intermédio do drama. Quando o espectador começa a se identificar com os problemas da personagem e a viver as emoções e frustrações desta, em lugar de seus próprios problemas, reflete a satisfação das próprias carências, tendo a impressão falsa de realização pessoal.

A renúncia à individualidade que se amolda à regularidade rotineira daquilo que tem sucesso, bem como o fazer o que todos fazem, seguem-se do fato básico de que a produção padronizada dos bens de consumo oferece praticamente os mesmos produtos a todo cidadão. Por outra parte, a necessidade, imposta pelas leis do mercado, de ocultar tal equação conduz à manipulação do gosto e à aparência individual da cultura oficial, a qual forçosamente aumenta na proporção em que se agiganta o processo de liquidação do indivíduo. Também no âmbito da superestrutura, a aparência não é apenas o ocultamento da essência, mas resulta imperiosamente da própria essência. A igualdade dos produtos oferecidos, que todos devem aceitar, mascara-se no rigor de um estilo que se proclama universalmente obrigatório; a ficção da relação de oferta e procura perpetua-se nas nuances pseudo-individuais. Se contestamos a validade do gosto na situação atual, é muito fácil compreender de que se compõe na verdade este gosto, em tal situação (ADORNO, 1991, p. 88).

Quando, nos programas, algum personagem transgride ou foge às regras, sempre existe um poder regulador, dando uma punição ou uma sanção para que não escape aos padrões impostos, fazendo a “ordem” voltar ao “normal”. As personagens que se

relacionam com o poder, normalmente são más para que o público não se identifique com elas. Reforça-se a idéia de que poder e dinheiro não trazem felicidade e que esta é encontrada nas coisas simples do povo. Algumas destas personagens quando infringem a lei, não são punidas, e logo suas atitudes são esquecidas ou naturaliza-se a idéia de que para os ricos não existe justiça. Segundo Belloni (2001), as telenovelas mimetizam a realidade da vida cotidiana e, apesar de os modelos apresentados serem fictícios, criam a aparência de serem reais, porque representam cenas da realidade, dando a sensação de que o mundo real é o simples prolongamento daquele que se vê na televisão.

É certo que os programas humorísticos aliviam as tensões diárias. Contudo, é igualmente verdadeiro que contribuem para reforçar as desigualdades sociais. Isto porque a sátira recai, via de regra, sobre grupos menos favorecidos, como estrangeiros, homossexuais, pobres e não sobre os grupos hegemônicos. A sátira política é veiculada como sendo o máximo em termos de formação, a despeito de seu pequeno potencial nesse sentido. Observe-se que a sensação de que as queixas são ouvidas é um engodo, pois o que é destinado à diversão – como os programas humorísticos – não deve ser considerado e levado a sério.

Dos estudos efetuados, depreende-se que a televisão é um instrumento eficaz quando posta a serviço da ordem capitalista. Tem se prestado, com propriedade, para divulgar, através de suas imagens e linguagens, “[...] valores e princípios da ética capitalista, como o individualismo, a competição, o materialismo, virtuosamente concretizados nas cenas do comercial, da novela ou do jornal” (PENTEADO, 1991, p.34). Esses valores são rapidamente absorvidos pela população, que imita as formas de falar, os jargões das personagens, além da moda como se vestem, cortam os cabelos, o tipo e a forma como se alimentam e tantas outras influências para a vida diária.

O homem contemporâneo, mais que em qualquer outra sociedade, tem a sua consciência moldada pela Indústria Cultural. A maneira como o trabalho está organizado e se realiza é, sem dúvida, a razão maior da alienação. Entretanto, há que se considerar o expressivo impacto dos veículos de comunicação de massa nesse processo deformativo. Referindo-se à semiformação (*‘Halbbildung’*), Adorno e

Horkheimer (1990, p. 165) escrevem: “A atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural de hoje não tem necessidade de ser explicada em termos psicológicos”, posto que ela está concretizada na sociedade.

Desde que nasce, o homem está inserido nesse contexto da sociedade do consumo e, como foi destacado no primeiro capítulo, o homem não é apenas um ser biológico, ele é fruto das relações sociais, da cultura com as quais convive. Nessa perspectiva, é importante refletir sobre a influência destas relações na formação, na vida da criança. Se, como observam Vygotsky (2000), Leontiev (1978) e Rubinstein (1973), dentre outros, o conteúdo que perpassa as relações sociais é o fator no e por meio do qual as potencialidades psíquicas são reconstituídas em cada sujeito, os fatos aqui discutidos não podem ser desconsiderados. Ao contrário, é preciso que os educadores tenham muita clareza sobre tais implicações se querem fazer do seu trabalho uma atividade formativa, um foco de resistência a esse processo de semiformação (*‘Halbbildung’*).

Como já foi dito anteriormente, o pensamento infantil percorre um longo caminho até a idade adulta e os níveis psíquicos mais elementares, que se formam primeiro, não desaparecem. Antes sim, transformam-se a depender de condições objetivo-subjetivas. Onde se percebe a importância das mediações sócio-culturais na vida da criança, que possibilitam – ou não – avanços para níveis mais elaborados de pensamento. Vale ressaltar que a relação das pessoas – criança ou adulto – com os meios de comunicação não deve ser tomada como interação, como mediação. À luz da Teoria Histórico-Cultural, a mediação pressupõe trocas mútuas, especialmente entre pessoas, onde um se relaciona com o outro e ambos se transformam. Quando alguém está assistindo à televisão, ouvindo rádio, ou mesmo utilizando um computador, constata-se que há, apenas, a recepção da mensagem pelo indivíduo, que se põe, nessa relação, como um pólo passivo. Logo, não ocorrem trocas, debate, diálogo com o sujeito que está do lado de cá.

Hoje, as crianças estão interagindo não apenas com brinquedos, como algumas décadas atrás, mas com os frutos da tecnologia, com a televisão, videocassete, microcomputadores, jogos de *vídeo games*, dentre tantos outros. Essa parafernália encarrega-se de transmitir-lhes um turbilhão de imagens que preenchem o seu

cotidiano e de suas famílias, passando-lhes a forma de compreender a realidade que convém ao continuísmo do modo de ser vigente.

As imagens e linguagens que invadem o universo infantil, especialmente através dos meios de comunicação, nem sempre fazem sentido para as crianças. Palangana (1998, p. 153), seguindo a mesma linha de raciocínio de Adorno, pontua: “[...] as imagens que estimulam o consumo acompanham o indivíduo do nascimento à morte”. O intento dos meios de comunicação é tirar proveito do lado infantil que todo adulto tem, oferecendo-lhe produtos e propagandas que o mantêm aprisionado à busca de sua realização pessoal por meio do consumo. Desse modo, os comerciais ocupam o espaço que poderia ser dedicado a outras atividades, mais elaboradas, capazes de promover a capacidade analítica.

Os programas voltados para o público infantil são de um atrativo singular. Sempre com novos modismos, que geram muito lucro quando os logotipos dos desenhos da moda são estampados em roupas, sapatos, brinquedos, comidas, etc. Esses produtos estão inseridos no sistema de produção, venda e consumo e são regidos pelas relações econômicas que regem toda a sociedade capitalista, gerando a felicidade e a satisfação pessoal no processo de consumo. Participando dessas relações, a criança cresce em um ambiente desprovido de reflexão sobre os fatos, desprovido de questionamentos e debates profícuos. Assim concebida e consumida, a técnica, ao invés de gerar esclarecimento, cria obstáculos à formação do pensamento autônomo, à formação de indivíduos independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente.

A criança não nasce consumidora, mas, devido às relações que experiencia, ela vai interiorizando essa maneira de ser e de possuir da sociedade. A televisão auxilia na formação dos consumidores, atuando sobre eles desde a infância. É nesse período que se cria o gosto pelo consumo, por meio dos apelos dos comerciais e pela forma como a infância é idealizada nos programas infantis, com muitas cores e espetáculo. Toda essa configuração leva as crianças a se identificarem com o que vêem e ouvem, a reproduzirem as músicas, coreografias, modos de falar e trejeitos das personagens em seu dia a dia. A mídia captou muito rápido este filão de ouro que são os pequenos consumidores, criando produtos específicos para essa faixa

etária, com a certeza de que os pais dão preferência, no momento da compra, aos produtos que os filhos gostam (PENTEADO, 1991).

Percebe-se que, cada vez mais, crianças e jovens estão expostos aos comerciais e programas de televisão. Essa realidade, obviamente, não se restringe ao Brasil. Está dada em nível mundial, daí sua aparência de ordem natural. Sendo as crianças o público alvo e estando essas em formação, os prejuízos causados pela exposição aos apelos irresistíveis da mídia são ainda piores. Habitua-se, desde a infância, a consumirem, tornando-se muito mais susceptíveis a essa prática.

Cada vez mais, os principais grupos de poder, entre os quais o mundo do negócio organizado [...], vêm adotando técnicas para manipular o público de massa [...] através da propaganda, ao invés de empregar meios mais diretos de controle. As organizações industriais não mais obrigam à criança de oito anos estar a serviço de uma máquina durante 14 horas por dia. Ao invés disto, preocupam-se com requintados programas de 'relações públicas'; colocam extensos anúncios de grande impacto nos jornais do país; patrocinam numerosos programas radiofônicos [...] O poder econômico parece ter reduzido a exploração direta, voltando-se para um tipo mais sutil de exploração psicológica alcançada em grande parte pela propaganda disseminada através dos *mass media* (LAZARSFIELD; MERTON, 1990, p.106, grifo do autor).

Está claro que a programação televisiva exhibe variedades: moda, novelas, jornais, debates políticos, humorismo, etc., e as crianças assistem às programações sem qualquer orientação com compromisso formativo, ficando à mercê de suas próprias conclusões ou, o que é pior, das conclusões prontas, dadas pela programação. Muitos adultos julgam que, por serem pequenas, não entendem o que estão vendo e ouvindo, não havendo necessidade, portanto, de se discutir sobre as informações que estão sendo propaladas. Em geral, não se limita o tempo e os programas a que as crianças devem assistir e, apesar disso, elas – mesmo sem a mediação do adulto – tiram suas conclusões sobre o que assistem. “Para as crianças, a exposição demasiado freqüente a imagens, que nem sempre fazem sentido para o universo infantil, tende a modificar as formas de compreensão e expressão”(BELLONI, 2001, p.59).

Mesmo os desenhos animados, com suas cores, movimento, animação e personagens que tanto cativam adultos e crianças, devem ser vistos com precaução,

pois além de ideologias, trazem lições de moral, divulgam conceitos, valores e acabam por reforçar comportamentos e atitudes desejados tão somente à formação de caráter mercantilista. Isto sem mencionar as altas doses de violência que marcam muitos dos episódios. Tem-se, também, a figura do super-herói que, para resolver os problemas, se utiliza sempre de poderes mágicos, criando a imagem de que os problemas não podem ser resolvidos por pessoas comuns. Programas infantis sem estas características são exceções nas programações televisivas.

Diante dessas constatações, se fazem necessárias e urgentes reflexões sobre as relações que permeiam o dia-a-dia não só das crianças, mas de todos os homens. Justamente o fator de maior peso no desenvolvimento do indivíduo – as relações sócio-culturais –, na atual conjuntura, fala no sentido contrário ao desenvolvimento, à formação do pensamento analítico. Os educadores precisam, primeiro, compreender e, depois, manter-se muito atentos ao caráter mercantilista da cultura, à manipulação do pensamento levada a termo pelos *mass media*. Se para enfrentar um problema, antes, há que se conhecê-lo, então, a educação não pode promover a mediação formativa, a que se refere Vygotsky (2000), sem que tenha claro as condições de mediação que dominam na atualidade. Para tanto, é necessário que o professor se aproprie de um referencial teórico que dê a conhecer os mecanismos de manipulação dos quais se vale a cultura administrada.

Maar (1995, p. 143) adverte que os meios de comunicação de massa estão tomando o lugar formativo da escola³². Consistem em um canal muito mais eficiente, uma vez que “atinge todas as camadas impondo padrões de ‘educação’, totalmente dissociados de níveis formativos, de conscientização”. Pode-se verificar esta situação nos reflexos do comportamento eleitoral da população, em que as pesquisas e intenções de voto influenciam eleitores, reforçando a despolitização, além de situações sociais como reivindicações sindicais e outras manifestações que seguem a mesma lógica.

³² Este processo teve início no Brasil nos idos de 1964, quando os meios de comunicação de massa, juntamente com a educação, foram utilizados pelo Governo Militar com o intuito de educar as massas, consolidando a semiformação cultural.

Em sua obra *Televisão, Consciência e Indústria Cultural*, Adorno dispõe elementos que vêm ao encontro desse problema explicitando-o:

Ao invés de dar ao inconsciente a honra de elevá-lo ao consciente e com isso simultaneamente atender ao seu ímpeto e satisfazer à sua força destruidora, a indústria cultural, tendo à frente a televisão, reduz os homens ainda mais a formas de comportamento inconscientes do que aquelas suscitadas pelas condições de uma existência, que ameaça com sofrimentos aquele que descobre os seus segredos, e promete prêmios àquele que a idolatra (ADORNO, 1971, p.353).

O desafio é contra-argumentar o que chega na forma de verdade pronta e acabada. Se os programas televisionados, que massificam, não permitem ver nas imagens pseudodemocráticas e na linguagem regulada pela mídia uma fonte de deformação humana, da qual o modo de produção capitalista já não pode prescindir, esse trabalho de decodificação há que ser feito, evidentemente, pela educação.

Examinadas as condições sócio-culturais de desenvolvimento do pensamento na sociedade industrial, buscar-se-á analisar, na seqüência, de que maneira a linguagem e as imagens transmitidas pela televisão – mais especificamente por um determinado programa – influenciam no desenvolvimento do pensamento de crianças e, porque não dizer, do público em geral. Que valores, hábitos, conceitos, etc., estão sendo propalados? Será que ampliam ou limitam o pensamento? Se ampliam, em que sentido o fazem? No próximo capítulo, o intuito é reunir elementos que contribuam para elucidar esses questionamentos.

CAPÍTULO III

TELEVISÃO: IMPACTOS NO SER E PENSAR

Em conformidade com o estudo realizado nos dois primeiros capítulos, o intento, neste momento, é examinar a espécie de pensamento facultada por um programa específico de televisão. Tal atividade se justifica uma vez que, como se pode depreender dos escritos de Adorno (1990), Horkheimer (1991) e Marcuse (1967), o homem contemporâneo, mais que em qualquer outra sociedade, tem a sua consciência moldada pela Indústria Cultural. Os conceitos, valores e comportamentos propalados pela cultura do consumo impregnam e orientam o pensamento com uma força há algumas décadas inimaginável. O pensamento, assim constituído, não consegue elevar-se a níveis mais elaborados, nem alcançar sua independência, o que pressupõe, quando menos, compreensão e domínio dos determinantes externos.

O referencial que embasa esta análise não é outro senão o que vem orientando a pesquisa desde o início. De um lado, para entender questões específicas do desenvolvimento, buscam-se subsídios na Teoria Histórico-Cultural. Conforme os pensadores da referida concepção, dentre eles Rubinstein (1973) Smirnov (1969) e Vygotsky (2000), o pensamento humano parte de uma base material objetiva e não pode ser isolado da teia de relações sociais em que o homem vive. Destacam ainda a mediação social e, nela, a linguagem, como o fator responsável pela formação do pensamento.

De outro lado, os clássicos da Escola de Frankfurt orientam na compreensão das condições objetivo/subjetivas de desenvolvimento na sociedade contemporânea,

principalmente no que diz respeito à cultura mercantil e suas conseqüências sociais. Nesse sentido, percebe-se que os conteúdos veiculados pela televisão e outros meios de comunicação, como rádio, computador e *vídeo game*, exercem uma influência muito grande na formação do pensamento, sobretudo durante a infância, contribuindo para a formatação e, por conseguinte, para o atrofiamiento de potencialidades psíquicas.

Conhecendo a sociedade atual e as condições de mediação que nela dominam, o professor poderá fazer de seu trabalho um momento privilegiado para a educação, promovendo questionamentos e reflexões que normalmente ficam a desejar nos programas de televisão e na sociedade em geral. Com essa preocupação, a análise aqui efetuada põe em pauta o conteúdo veiculado pela programação televisada, delimitada pela pesquisa de campo. Discute, pois, a matéria-prima na constituição do pensamento. Os programas, com raras exceções, têm seguido a mesma lógica e o mesmo estilo durante anos – conseqüentemente mudam muito pouco o enredo. Ao serem planejados de acordo com padrões industriais, dispõem aos indivíduos uma realidade previamente filtrada e selecionada, como sendo a verdadeira representação do real.

O trabalho de decodificação dessa realidade não é uma tarefa fácil, todavia ao ser feito pela educação, pode possibilitar avanços cognitivos ao indivíduo, à medida que orienta seu pensamento no trabalho de análise de relações e fatos sociais que antes passavam despercebidos. Como postula Vygotsky (2000), a escola é o local onde se oportuniza a transmissão do conhecimento produzido historicamente pelos homens, propiciando a reelaboração do mesmo no plano individual, permitindo, assim, que o pensamento se eleve a patamares superiores.

Nessa linha de raciocínio, o objetivo da análise que se segue é examinar num programa infantil televisado, alguns aspectos tidos por Vygotsky (2000), Luria (1986), Rubinstein (1973) e Gorski (1966) como essenciais para a formação do pensamento, quais sejam: a mediação social e, nela, a linguagem; conceitos; valores; padrões de comportamento e imagens. Buscar-se-á verificar como a linguagem e as imagens veiculadas no programa televisivo influenciam o

desenvolvimento do pensamento, bem como que tipo de pensamento tal programação promove.

3.1 Delimitação do Programa

Num primeiro momento, a preocupação foi delimitar o programa que seria analisado. A realização dessa etapa da pesquisa teve início com a escolha de seis escolas públicas da cidade de Maringá, que trabalham com turmas de 1^a. e 2^a. séries do Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino. O critério adotado para a seleção das escolas foi o de que estivessem localizadas em bairros diferentes³³. Foram escolhidas duas escolas centrais e quatro de periferia, tentando assim abranger uma certa diversidade na população de entrevistados.

O interesse em alunos, especificamente, de 1^a. e 2^a. séries é devido ao fato de que, nesta faixa etária, ocorrem alterações significativas no aprendizado e, por conseguinte, no desenvolvimento. Os escritos de Rubinstein (1973), Smirnov (1969) e Vygotsky (2000) dão conta de que o emprego de conceitos científicos no cotidiano da vida produzem profundas mudanças no seu pensamento, elevando-o a patamares superiores. Normalmente aos seis, sete anos, as crianças ingressam no Ensino Fundamental, passando a manter um contato sistemático com tais conceitos. Daí o fato de a investigação se centrar nessas duas séries iniciais, período fértil em termos de formação das funções psíquicas, que se enriquecem com a apreensão do saber científico.

No que se refere à escolha do programa televisionado, o intuito era selecionar um exibido no período da manhã e outro que estivesse sendo transmitido no período da tarde, porque assim a pesquisa abarcaria as duas populações de alunos. Foram entrevistadas, em cada escola da rede pública, quatro turmas – uma de primeira

³³Devido ao tempo para a realização da pesquisa, alguns dados que poderiam enriquecer a análise, como formação familiar dos alunos, segmento social, padrão econômico e formação familiar, não foram levantados.

série e uma de segunda série do período matutino e, igualmente, uma de primeira série e uma de segunda série do período vespertino – totalizando 24 turmas.

Antes do contato com as escolas, elaborou-se uma carta de apresentação, solicitando à direção ou à supervisão de cada escola a devida autorização para entrevistar os alunos. As salas foram escolhidas aleatoriamente. A pergunta, elaborada de maneira a influenciar o mínimo possível a resposta dos alunos, foi a seguinte: Qual o programa infantil televisionado que vocês mais assistem? Tomou-se o cuidado de explicar aos alunos que esse programa deveria ser, obviamente, no período em que eles não estivessem na escola. Foi necessário, também, explicar o que era um programa infantil, porque alguns se referiam a programas que não são adequados para essa faixa etária – tais como: *Ratinho*, *Malhação*, *Big Brother*, dentre outros.

Em cada turma foi anotado apenas o programa assistido pela maioria dos alunos. A tabela de anotações continha espaços em branco para que pudessem ser anotados possíveis programas que não haviam sido listados na hipótese de pesquisa. Nesse momento, ficou clara a importância de se realizar a pesquisa de campo, já que o programa infantil mais mencionado pelos alunos dos dois turnos não constava da lista previamente elaborada³⁴.

O programa mais assistido, selecionado através da pesquisa de campo, foi a novela *Carrossel II*, ou *Viva as crianças*, transmitido pela emissora SBT, no horário das 19:45 horas. O autor original da novela é Alberto Santacruz, direção de Marta Luna e co-adaptação de Rosana Curiel Defossé, tendo sido produzida no México, por uma emissora daquele país.

Por ser transmitida no início da noite, a referida novela abarca as duas populações entrevistadas e tem uma boa audiência, como se pode perceber pelos dados expostos no apêndice 1. Os alunos, em sua grande maioria, se referiram a este programa, independentemente do horário em que estão na escola.

³⁴ Ver tabela no apêndice, p. 171.

Após delimitar o programa, o passo seguinte foi gravar os episódios em fitas de vídeo-cassete. As gravações foram realizadas do período de 10 de março a 14 de maio de 2003. A princípio, a intenção era copiar 30 capítulos, mas as gravações se prolongaram em 46 capítulos, porque considerou-se que, na seqüência desses episódios, havia elementos essenciais para a análise que seria realizada.

O terceiro procedimento foi assistir várias vezes os capítulos gravados, transcrevendo falas e imagens que seriam analisadas posteriormente. De posse desse material, iniciou-se a classificação de acordo com categorias de análise. Conforme explicitado anteriormente, foram delimitadas 4 categorias: mediação social, incluindo a linguagem; conceitos; valores e imagens, que serão examinadas cada uma em separado. Este procedimento, qual seja, o de examinar cada categoria em separado, foi adotado por razões didáticas. Na verdade, é praticamente impossível discutir uma categoria sem se referir a outra, posto que há um estreito imbricamento entre elas. Conforme já visto, a mediação, a linguagem, os conceitos, os valores e as imagens, são fatores imprescindíveis e indissolúveis na formação do pensamento.

3.2 Novela Carrossel II: Formação ou Deformação do Pensamento?

A novela Carrossel II retrata o cotidiano de uma escola pública, chamada Escola Pátria Unida, localizada na capital do México. Em conformidade com os estudos realizados no segundo capítulo, percebe-se que a televisão está inserida num processo global, de maneira que, mesmo a novela sendo de outro país, exerce influência nas pessoas de diferentes localidades que a assistem, inclusive brasileiros. Tal programa transmite padrões de comportamento, modos de falar e até alguns valores que não pertencem à realidade brasileira. Ao mesmo tempo, propala valores que pertencem a um contexto mundial, comuns a todos os países. Como E. R. Santos (2000), considera-se que a novela é um produto cultural, é lazer, comércio, arte e também ficção, com muitos pontos de contato com a

realidade. A novela deveria ser compreendida à luz das condições históricas e das imbricações com a cultura em que foi concebida. Porém, não é o que ocorre.

Nota-se que a novela, juntamente com a cultura que propala, tornam-se objeto de consumo. É o que atesta a novela *Carrossel II*, vendida para uma grande emissora brasileira. A limitação da oferta dos programas é definida por critérios mercadológicos e, nesse caso, a finalidade do lucro se torna evidente (MARCONDES FILHO, 1988). No que se refere à novela em questão, pode-se constatar que, realmente, a emissora não perde em seu investimento, pois consegue uma boa audiência do público infantil. A vida e o drama da professora Lupita – que, por coincidência, dá aula para uma turma de segundo ano –, de seus alunos, bem como de todo o corpo docente da escola formam o enredo central da trama. Os pais dos alunos também se envolvem nos problemas e, paralelamente à escola, aparece a vida das famílias no trabalho e em sociedade.

Um fato marcante na novela é o seu poder de sedução, de criação de sonhos e fantasias, além do apelo emocional a que os expectadores estão sujeitos. Adorno, em seu texto *Televisão e Formação*, comenta esse poder da mídia em transformar meias verdades em verdades absolutas. O programa simula problemas e conflitos da vida diária por intermédio do drama. Problemas que são quase sempre mal resolvidos, pois, na dinâmica exibida, a comunicação se torna funcionalizada, destituída de sentido histórico e cultural.

A análise que se segue está, num primeiro momento, circunscrita às categorias mencionadas anteriormente, quais sejam, mediação social e através dela a linguagem como padronização de comportamento; conceitos; valores; e as imagens veiculadas pela novela *Carrossel II*. Por fim, será realizado um breve comentário sobre a forma e o enredo do programa, buscando assim, alcançar um maior entendimento de suas influências sobre o desenvolvimento do pensamento.

3.2.1 Mediação social

O trabalho de análise terá início pela mediação social uma vez que, como postulam Vygotsky (2000) e Luria (1979), a mediação é o fator responsável pelo processo de formação das capacidades psíquicas caracteristicamente humanas. Nesse processo relacional, a linguagem representa a segunda condição imprescindível para a formação da atividade consciente do homem. A linguagem guarda em si e, portanto, permite comunicar a outros, conhecimentos, valores, sentimentos, enfim, o modo de ser e de pensar dos homens de diferentes culturas em épocas distintas. Razão pela qual ela faz a ligação entre o individual e o social, num processo em que ambos se modificam.

Graças à mediação, as possibilidades de desenvolvimento na criança são ampliadas quantitativamente e qualitativamente. De acordo com Gorski (1966), importa, sobretudo, a qualidade da mediação com a qual a criança pode contar nas oportunidades de relação, seja com adultos, com crianças mais velhas ou com objetos.

O papel do professor é fundamental nesse processo. Cabe a ele estabelecer a mediação entre os conteúdos, quer dizer, os saberes e os alunos através da linguagem. “[...] por meio da linguagem, o aluno assimila na escola as mais importantes aquisições da humanidade.[...]” (LURIA, 1979,p.73). Nesse sentido, a mediação que se vê na novela em foco, levada a termo pela professora Lupita durante suas aulas, deixa a desejar. O trabalho de ensino da professora, experienciado pelas crianças que assistem ao programa, como se percebe a seguir, está longe do que é proposto por Vygotsky (2000) e seus colaboradores.

*Prof^a Lupita³⁵ – Quem pode me dizer o que significa a palavra fronteira.
(A professora permanece sentada. No quadro, aparece o desenho do mapa do México, com seus limites territoriais.)
Uma aluna levanta a mão.
Prof^a Lupita – Fale Simoninha.
Simoninha – Fronteira é um lugar onde termina um território de um país e começa o território de outro.
Prof^a Lupita – Muito bem! No território nacional, tem montanhas, serras, florestas, serrados, lagos, ilhas, planaltos, rios e mares.
Marissol – Eu sei que nosso país é um dos maiores que existem em todas as Américas.*

³⁵ No anexo I, encontram-se as fotos das personagens da novela.

Prof^a Lupita – Isso mesmo! Quem pode me dizer que países fazem fronteira com o nosso?

Todos – Eu, eu, eu e levantam as mãos.

Prof^a Lupita – Que oceano fica a oeste do México, Diogo?

Diogo – Oceano Pacífico.

Brisa – A leste, fica o Golfo do México.

Prof^a Lupita – Agora, quero que pintem de uma cor diferente cada lugar que faz limite com este país.

(Capítulo do dia 12/03/03).

Por intermédio das falas, observa-se que as intervenções realizadas pela professora pouco ampliam a capacidade para estabelecer relações, para perceber além do imediato. Ao escrever sobre a forma como o saber deve ser transmitido, Vygotsky (2000) insiste na necessidade de o mesmo ser despido do caráter enciclopédico, revestir-se, portanto, de sentido histórico. Há que ser um saber que proponha desafios, que leve o aluno a entender e a refazer conceitos e relações indo além do que poderia adquirir sozinho. Ao contrário, a professora assume uma postura tradicional, observa os alunos de sua mesa, apresenta o conteúdo de modo fragmentado, com definições limitadas, a-históricas, que podem ser encontradas em qualquer dicionário. O conceito de fronteira, por exemplo, fica restrito ao que a aluna fala e é incompleto, já que a fronteira não se restringe ao território entre um país e outro. A mediação deixa muito a desejar neste momento. O processo histórico da colonização, os embates políticos, as lutas pela demarcação territorial são negligenciados, inviabilizando um conhecimento mais profundo da realidade social, das tramas político-econômicas que a constitui³⁶.

O mapa do México é mostrado fora do contexto do mapa Mundi. Aparece apenas o país cortado, sem a continuação das Américas. É um saber fragmentado, que não dá a idéia do todo. E, por fim, a professora manda pintar de cores diferentes cada lugar que faz fronteira com o México, encerrando o assunto estudado. O diálogo carece de razões. Não se vê pesquisa, troca de idéias, questionamentos respondidos com argumentação. Como ressalta Adorno e Horkheimer (1990), a televisão tem pressa para ganhar audiência. Por esse motivo, os diálogos enriquecidos com conhecimento são dispensáveis. A linguagem é simplificada e

³⁶ Algumas situações que serão discutidas nessa novela não são exclusivas deste tipo de programa. Estereótipos de educação, modelos de professores e ambientes escolares, a falta de compreensão do conhecimento científico, bem como da compreensão dos processos históricos, aparecem de maneira muito semelhante em outros programas.

simplificadora, de fácil decodificação, o que contribui para um rebaixamento da qualidade das programações e do campo perceptivo dos atentos expectadores mirins.

Essa situação persiste no capítulo do dia 18/03/03, quando, na sala de aula, a diretora justifica aos alunos a ausência da professora Lupita.

Diretora – É que a professora Lupita teve que viajar a uma cidade distante. Foi ver o pai dela.

Lucas – Deve ter acontecido alguma coisa muito grave pra ela ter ido até o estrangeiro.

(A diretora vira as costas e escreve no quadro.)

Simoninha – Pra sua informação, a cidade, onde o pai dela mora, fica a 600 km daqui. E fica num estado do nosso país.

Diretora – Escuto vozes.

Damião – Foi o barulho das asas de uma mosca.

Todos – Ah! Ah! Ah!

Diretora – Guilherme, Damião e Yuki fiquem de pé!

Damião – Diretora, o que fizemos?

Diretora – Interromperam a aula.

Lucas – E vai dar castigo pra eles?

Diretora – Permanecerão ali, no canto, até tocar o sinal do recreio. Também o aluno Lucas Batalha.

Lucas – Eu? Por quê?

Diretora – Por perguntar. É proibido.

No início do diálogo, a diretora se omite, finge não escutar o comentário do aluno Lucas, quando diz que a cidade onde o pai da professora mora fica em outro país. Prefere ignorar seu equívoco, virando as costas e indo escrever no quadro. A afirmação ficaria sem ser contestada se a aluna não tivesse feito a intervenção e explicado ao amigo onde fica a cidade do pai da professora. A diretora perdeu uma excelente oportunidade para explicar sobre território, estados, cidades, países, etc.. Não aproveitou o fato de os alunos estarem motivados, ávidos por saber para onde sua professora viajou. Como a cidade se localiza em outro estado, poderia estar trabalhando limites territoriais ou zona rural e zona urbana, diferenças existentes entre a capital do estado e uma cidade do interior, etc. Ou poderia, quando menos, ter estabelecido uma relação cordial com os alunos, livre de autoritarismo.

Vygotsky (2000) postula que o bom ensino deve se adiantar ao que o aluno já sabe. Ao ampliar o conhecimento que o aluno traz, induzir o questionamento, propor situações problemas e explicitar relações, o professor atinge a zona de desenvolvimento proximal e, desse modo, promove as funções intelectivas do aluno. Ao invés disso, a diretora tem uma postura autoritária – que se funda não no conhecimento, mas na posição que ocupa – não permitindo perguntas, nem questionamentos, como aparece na frase dita pela diretora a Lucas, no diálogo acima: “Por perguntar. É proibido”. Ao aluno cabe apenas ouvir e assimilar as poucas informações de forma mecânica. O aluno é privado do estabelecimento de novas relações, de elementos que lhe permitam formas de pensamento mais complexas.

De acordo com Vygotsky (2000), o professor, especialmente o que lida com as séries iniciais, precisa estabelecer uma relação próxima e intensa com o aluno, a fim de acompanhar cada um em particular. Há que atentar para as dificuldades, pois a ele compete intervir para que o aluno efetue aprendizagens mais complexas. A plasticidade dos processos psíquicos superiores depende, em boa medida, da qualidade de mediação estabelecida em sala de aula. Com o ensino, o aluno pode passar do nível de desenvolvimento potencial, para o nível de desenvolvimento real, isto é, fazer, hoje, com a ajuda do professor o que amanhã conseguirá fazer sozinho.

Os trechos de aula aqui reproduzidos³⁷ deixam claro que não é este o papel do professor na Escola Pátria Unida:

*Prof^a Lupita – Vocês já ouviram o sinal. Todos podem entregar seus cadernos.
Lucas – Professora, só um minutinho.
Prof^a Lupita – Lucas! O que você não fez em uma hora não vai fazer em um minutinho.
(Capítulo dia 12/03/04).*

Neste exemplo, a professora apenas constata que o aluno não foi capaz de realizar a tarefa que havia sido proposta. Lucas, ao pedir um tempo maior, está demonstrando sua dificuldade, mas a professora não desempenha sua função,

³⁷ Dentre tantos outros contidos nas gravações que poderiam ser citados, mas que apenas repetem o mesmo enredo, sem variações.

nem ao menos se propõe auxiliá-lo num outro momento. Ao invés de perguntar qual é a dúvida ou onde ela poderia estar contribuindo, sua fala vem para, simplesmente, constatar e afirmar sua incapacidade.

No capítulo exibido no dia 25/04/03, tem-se uma outra situação que bem demonstra a incapacidade da professora substituta para estabelecer uma relação profícua em termos de desenvolvimento:

Prof^a Carolina – Nove vezes cinco?

Lucas – Um minutinho só professora não me pressiona que eu vou sozinho.

Prof^a Carolina – O tempo é todo seu.

Lucas conta nos dedos.

Lucas – Nove vezes cinco. Hum... Quarenta e quatro.

Prof^a Carolina – Ai Lucas, Lucas! Quando você vai dar uma resposta correta?

Nesse momento, a professora toma uma posição que contraria os pressupostos de Vygotsky (2000). Ela aguarda do aluno a resposta decorada da tabuada. Quando Lucas não atinge o objetivo, que é a resposta correta, a professora adota uma postura de tendência inatista. Fica esperando que o aluno amadureça, que a capacidade desabroche de dentro para fora. Novamente o papel de mediadora fica em segundo plano. A professora se restringe a transmitir os números da tabuada mecanicamente, cabendo ao aluno assimilá-los nos mesmos termos. Neste caso, a professora atua como alguém que, se sabe, não intervém para possibilitar que o outro alcance o mesmo conhecimento com compreensão.

Quanto às relações que se passam entre os pais e as crianças que atuam na novela, curiosamente, são permeadas por diálogos mais ricos do que os observados na escola. Contudo, continuam superficiais, especialmente quanto a questões sociais e problemas que permeiam o cotidiano dos alunos, como se constata nas falas abaixo,

Lucas – Atenção Lobos Selvagens³⁸! Vamos voando agora mesmo para a casa da Marissol.

³⁸ Os alunos têm um clubinho infantil, no qual os meninos têm o codinome de Lobos Selvagens e as meninas são auto-denominadas de Panteras.

Senhor Batalha³⁹ – Podem ir parando aí mesmo! Vocês não vão a nenhum lugar.

Crianças – Por quê?

Senhora Batalha – Porque está muito tarde.

Senhor Batalha – Eu vou agora mesmo levar todos para suas casas.

Guilherme – Mas a casa da Marissol não fica longe daqui.

Senhora Batalha – Tem razão Memê⁴⁰! Mas já devem estar dormindo.

(Capítulo do dia 10/03/03).

Lucas – Pai!

Senhor Batalha – Fala meu gordinho!

Lucas – Quando perguntou pra professora Lupita se eu continuava sendo o mesmo burro do início do ano, o que ela respondeu?

Senhor Batalha – Que já tinha melhorado um pouco.

Lucas – E você não acha que, quando os filhos melhoram, merecem um prêmio?

Senhor Batalha – Por isso que eu te dei uma bola de futebol.

Lucas – Será que não tem um jeito de você reforçar o prêmio?

Senhor Batalha – Quer chuteiras de futebol?

Lucas – Não meu chefe. O problema que eu tenho não cabe em chuteiras de futebol.

(Pai fica com a cabeça baixa escrevendo):

Senhor Batalha – Pode falar que eu estou ouvindo.

Lucas discorre sobre o drama do amigo Memê e de seu cachorro e conclui:

Lucas – Acontece que, enquanto não se resolver o problema do Memê com a madrasta, eu convidei eles para morarem aqui.

Senhor Batalha – Ah ...Não! Eu passei horas procurando o Pitirillo⁴¹ pra que agora você queira trazer o cachorro e o dono do cachorro.

Lucas – Mas pai!

Senhor Batalha – Disse que não! E quando digo que não, é não mesmo.

(Capítulo do dia 10/03/03).

Nestes dois casos as crianças têm uma boa argumentação. Os pais, por vezes, explicam os questionamentos feitos, dando às crianças razões coerentes, ao contrário das situações que permeiam o cotidiano escolar, onde os alunos nem podem perguntar. Outras vezes, como no caso da última fala do senhor Batalha, a resposta – como as da Diretora – prima pelo autoritarismo. Infelizmente, os diálogos com fundamentação representam poucos momentos da novela. O que predomina, normalmente, são lições de moral e transmissão de valores vagos, sem que fiquem de todo claro para as crianças.

Simoninha – Papai, se lembra da minha colega que você operou de apendicite?

Senhor Molina – Cidinha Castell. Como iria esquecer?

Senhora Molina – Aconteceu alguma coisa?

³⁹ Senhor e Senhora Batalha são os pais do Lucas. O primeiro nome do pai é Benedito e da mãe é Graziela.

⁴⁰ Apelido de Guilherme Santos.

⁴¹ Nome do cachorro do Guilherme.

Lucas – Um problema horrível. A mulher que saía com o pai dela rasgou todo o uniforme dela.

Pais – O quê?

Simoninha – Cidinha está desesperada. Disse que não pode pedir aos pais pra comprarem outro uniforme. E a senhora Cara Dura a proibiu de entrar na escola. O pouco que tinham economizado, gastaram com remédios quando ela foi operada.

Lucas – Os pais dela estão sem dinheiro. E aí eu falei com a Simoninha que era para a gente fazer uma vaquinha. Eu trouxe 5 pratas.

Simoninha – Eu tenho quase 20.

Lucas – Tudo isso?

Simoninha – Papai, você poderia dar o que falta pra comprar um uniforme novo pra Cidinha?

Senhor Molina – Não filha, não vou dar o resto.

Simoninha – Mas papai, por favor.

Senhor Molina – Eu acho tão bonito que você queira ajudar sua coleguinha que eu vou pagar tudo.

[...]

Simoninha – É tão bom quando a gente pode ajudar alguém.

Senhora Molina – É meu amor, mas o mais bonito é que essa pessoa que ajudamos, nunca saiba quem fez isso.

(Capítulo do dia 19/03/03).

Deste e de tantos outros diálogos, depreende-se que os problemas sociais não são aprofundados. Os pais da Cidinha não podem comprar outro uniforme por falta de dinheiro, mas em nenhum momento se argumenta sobre isso. O pai dela não tem emprego fixo e a mãe trabalha numa fábrica – provavelmente ganhando um salário baixo. Estas questões não são levantadas. O que caracteriza a conversa é o lado assistencialista. É comum, na novela, aparecerem cenas que mostram alunos passando por dificuldades financeiras, mas, nesses casos, sempre são ajudados pelos colegas e suas respectivas famílias. Note-se que, com a doação do uniforme, a impressão que o expectador tem é de que o problema de Cidinha foi resolvido. Na verdade, ele foi apenas camuflado, pois o problema da falta de dinheiro do pai dela para o provimento das necessidades básicas – o mesmo problema que aflige milhões de pessoas em todo o mundo – persiste. Na sequência da novela, aparecem novas dificuldades relacionadas à falta de dinheiro na vida da família da menina, comprovando que a solução encontrada é paliativa. Todavia, esse fato não é discutido.

Em conformidade com o estudo realizado no segundo capítulo, percebe-se que, nesses casos, o espectador acaba por confundir o conhecimento que tem dos

problemas cotidianos, com o conhecimento necessário para uma atuação consciente sobre os mesmos. É claro que o socorro imediato deve ser estimulado. No entanto, para além disso, é preciso conhecer os problemas sociais, seus fundamentos, suas implicações, para poder pensar e atuar sobre eles. Segundo Maar (1998), a televisão é um instrumento da Indústria Cultural. Ela se vale da passividade que impõe para manipular o espectador. As crianças, ao serem educadas, em grande medida, por essa via, ficam impedidas de compreender a realidade tal como ela é e, por conseguinte, o que ela impede de ser.

As cenas de relações criança/criança são as que mais deixam a desejar do ponto de vista da formação. Os diálogos, normalmente, ocorrem quando elas estão sozinhas, de maneira que não há intervenção de adultos, contra-argumentação. Algumas afirmações são rebatidas pelas próprias crianças, mas em sua maioria estão impregnadas de preconceitos.

(Cidinha conta para os amigos que os pais não têm dinheiro para pagar a conta do hospital.)

Marissol – Coitada da Cidinha.

Lucas – Pior que é. Eu tenho quase dez pratos à disposição.

Diogo – Mas só isso não vai dar Lucas. Quando a minha vó ficou internada no hospital, os meus pais gastaram muito.

Lucas – A gente tem que fazer alguma coisa.

Marissol – Os bancos emprestam dinheiro.

Damião – É, sua boba! Mas não pra crianças. Só para adultos.

Lucas – Não tem problema porque o caso tem solução.

Todos – É?

Lucas – Chega que eu vou contar.

(Capítulo do dia 14-03-03).

Neste caso, repete-se o enredo do diálogo anterior. O objetivo é ajudar os pais da Cidinha que não têm dinheiro para pagar o hospital. Porém, não se levantam as causas sociais desse fato. As desigualdades entre os homens são mostradas como naturais. É normal que alguns tenham muito mais que outros. Almeida (2000) observa que as imagens e a linguagem transmitidas pela televisão oferecem aos homens uma impressão falsa do que seja a vida real. As discrepâncias sociais são amenizadas e absorvidas, predominando a harmonização. As pessoas acabam não se dando conta do que realmente acontece, acomodando-se ao continuísmo e à repetição do presente.

Algumas crianças demonstram não ter noção de quanto se gasta num hospital e Diogo argumenta com os colegas, falando da experiência que sua família passou com a avó, quando gastaram muito dinheiro. Mesmo sabendo que bancos não emprestam dinheiro para crianças, a solução encontrada pelo grupo é se disfarçar de adultos para pedir um empréstimo ao gerente de um banco. É claro que o plano fracassa. No final, a situação é resolvida, novamente, pela bondade do Doutor Molina, que não cobra a conta do hospital dos pais da Cidinha. Marcuse (1997) destaca a pouca capacidade de reflexão e de entendimento que os homens dispõem sobre a sociedade. E, cenas como esta corroboram para a manutenção da incapacidade. É um exemplo de uma situação que não ocorre na vida diária. O sistema de saúde pública é bastante precário e, fora dele, as pessoas de baixa renda não conseguem atendimento.

Em outra situação, a professora Lupita está internada no hospital e os alunos querem vê-la. Se reúnem no clubinho para discutir o que farão:

Santiago – Os Lobos e as Panteras Selvagens, não podem esperar tanto tempo para ver a nossa professora.

Poliana – Mas, o que faremos se nossos pais apóiam a decisão do Dr. Molina de não visitá-la no hospital?

Simoninha – E temos que obedecer, porque o meu pai é médico e sabe muito.

Lucas – Ele tem suas razões, mas nós também temos.

Damião – Eu concordo com o Lucas.

Yuki – Eu também.

Poliana – Além disso, não tem melhor remédio pra saúde do que carinho.

Todos – É verdade, é verdade.

Santiago – Levantem a mão os que forem a favor de ir ao hospital.

Simoninha – Está bem, está bem. Não vamos discutir. Só quero saber uma coisa: como vamos fazer pra entrar no hospital sem que ninguém nos descubra?

Damião – Ora entrando!

Simoninha – Pra sua informação, crianças só podem entrar acompanhadas de algum adulto. Se o segurança da porta nos descobrir, garanto que não entramos.

(Capítulo do dia 07/04/03).

Quando os alunos têm um problema, sempre se reúnem no clubinho para discutir o que farão. As soluções encontradas terminam ficando restritas à capacidade das crianças. Nessas cenas, elas nunca contam com um adulto para fazer avançar o raciocínio. Ao discorrer sobre situações problema, Smirnov (1969) sustenta que,

quando o indivíduo sente necessidade de resolver um impasse, irá procurar meios para solucioná-los. O processo mental é, assim, organizado em etapas, que se completam umas às outras, desenvolvendo uma série de funções intelectivas. Depreende-se daí a importância das mediações para o desenvolvimento psíquico da criança, ou seja, das orientações teórico-práticas que recebe. Como argumenta Vygotsky (2000), os subsídios que a criança apreende na relação com outras mais velhas e com adultos lhe permitem resolver problemas futuros. É Simoninha quem alerta os colegas de que, num hospital, criança não entra desacompanhada, isto porque ela é filha de um médico e, provavelmente, tenha mais familiaridade com o ambiente de um hospital.

Cabem, aqui, alguns questionamentos: Será que os problemas levantados, nos dois exemplos, fazem parte da realidade das crianças? Que tipo de subsídios a resolução encontrada para estes problemas pode oferecer aos espectadores mirins? Que espécie de capacidades intelectivas tais mediações facultam?

Nem sempre as cenas de interações entre as crianças envolvem situações problemas. Muitas delas são permeadas por situações cômicas ou por diálogos cruéis, prepotentes. Os preconceitos, o racismo, e a falta de respeito para com os colegas são freqüentes. Retomando os estudos realizados no segundo capítulo, pode-se afirmar que a sátira é feita, via de regra, a grupos menos favorecidos. Mulheres e crianças denotam uma postura bem mais preconceituosa da que poderiam ter desenvolvido nessa faixa etária. Fica evidente que se trata de uma verbalização forçada, postiça, impondo de fora posturas e padrões de comportamento.

Cidinha – Eu gostaria de ser advogada, mas acho que meus pais não vão poder pagar os meus estudos.

Simoninha – Quanto a isso não se preocupe. Eu falo com o meu pai pra ele recomendar você e eu garanto que ele consegue uma bolsa.

Brisa – Pra que uma bolsa?

Marissol – Pra fazer umas compras

Risos..

Ângelo – Simoninha!

Simoninha – O que você quer?

Ângelo – Quero te dar uma laranja.

Simoninha – Uma laranja! Guarda pra você. Eu não pedi. E antes de interromper as conversas das meninas, olhe-se no espelho, negro muito abusado.

Ângelo – Eu só quis dizer.

[...]

Wendy – Simoninha foi muito cruel com o Ângelo.

Brisa – Desde que começamos o ano é a mesma coisa. Ela é uma grossa.

Poliana – Eu sou muito mais emocional do que ela!

Marissol – Muito mais emocional, e muito mais gorducha.

Todas – Ha! Ha!

(Capítulo do dia 08/04/03).

Esta passagem reflete bem o conteúdo dos diálogos das crianças na novela. No primeiro momento, em que Cidinha se refere à carreira universitária, a conversa toma o rumo do humor. Como explica Marcondes Filho (1988), quando as queixas estão acompanhadas de sátiras, ocorre um esvaziamento do sentido daquelas. No caso, apesar de a menina estar reclamando de algo, diante da piadinha feita pela amiga, a conversa toma um rumo engraçado e a reclamação não é levada a sério. Cidinha gostaria de ser advogada, mas, infelizmente, seus pais não possuem recursos para pagar uma universidade. Não se discute essa questão. Ao contrário, o problema é amenizado, resolvido no imediatismo, com a sugestão da amiga sobre uma bolsa de estudos.

No segundo momento, Simoninha é grosseira e preconceituosa com seu amigo, reforçando o comportamento racista no telespectador. Na seqüência, suas amigas a repreendem, ficando apenas nisso. O diálogo é completado com os comentários de Marissol, que também faz uma piadinha com a amiga Poliana, por ser obesa. Todas riem e a conversa fica por isso mesmo. Novamente, não se conta com qualquer mediação de adultos que pudessem evidenciar os limites desses pensamentos, dessas atitudes. A cena acaba neste momento, passando-se rapidamente para outra seqüência. As ações e os diálogos descartam maiores elaborações do pensamento, são abreviados, aligeirados e superficiais. É esse o parâmetro de pensamento que se põe para as crianças que assistem à programação.

Dos episódios retomados aqui sobre a mediação – tanto da professora com os alunos, dos pais com as crianças e das crianças entre si –, depreende-se que a novela Carrossel II não prima por diálogos que possibilitem reflexões bem

fundamentadas sobre os problemas cotidianos e, para além deles, sobre os problemas sociais. Nos momentos em que aparecem oportunidades de se elevar a capacidade do entendimento, do pensamento a patamares superiores, rapidamente as cenas são cortadas, troca-se o assunto, evitando, assim, a discussão pautada no conhecimento e, portanto, capaz de promover o desenvolvimento no sentido preconizado por Vygotsky (1998).

A depender da qualidade das mediações, pode-se alcançar um entendimento mais profundo, inicialmente, dos conceitos, valores e normas de conduta, com os quais a criança convive no dia-a-dia; depois, das relações que constituem a sociedade atual, bem como de suas tramas político-econômicas. Mas, uma análise das mediações experienciadas pelas crianças através da novela, demonstra que estas se limitam ao que a sociedade industrial determina. As cenas que se passam em sala de aula, apenas, reproduzem o modo de ser da sociedade, que privilegia um saber positivizado, uma linguagem que impossibilita o confronto de idéias, a argumentação, o pensamento transcendente.

3.2.2 Conceitos

Especialmente dos escritos de Vygotsky (2000), depreende-se que o conceito representa a transformação do pensamento prático em pensamento teórico. O conceito é o elo entre o pensamento e a palavra. Rubinstein (1973), em concordância com as idéias de Vygotsky (2000), afirma que o conceito é o conteúdo específico do pensamento e não a palavra. A palavra é a forma como o conceito se organiza e se expressa. No conceito, estão contidas a abstração e as imagens do objeto. Quando alguém pensa num relógio, imediatamente lhe vem à mente a imagem de um relógio de acordo com suas experiências: relógio pequeno, grande, digital, de pulso, despertador, etc.. A imagem se converte num veículo portador do pensamento, refletindo o real internalizado.

Smirnov (1969) reforça esses postulados explicando que ambos, conceito e imagem, refletem diferentes aspectos da realidade. Saber um conceito implica

dispor de um conjunto de conhecimentos sobre os objetos e/ou situações a que este conceito se refere. A representação do conceito é a imagem que se forma na consciência individual, enquanto sua transmissão se dá pela palavra, pela linguagem. O conceito é produto das relações sociais, logo, se modifica juntamente com tais relações.

Por meio do ensino escolar, os conceitos, apreendidos informalmente, constituídos com base no senso comum, por vezes, são transformados radicalmente e, por vezes, apenas ganham uma nova dimensão, alcançando o nível de conceitos científicos. Vygotsky (2000) ressalta que, a depender da qualidade da mediação estabelecida pelo professor entre os conteúdos, quer dizer, o conhecimento e os alunos, esses podem memorizar mecanicamente os conceitos como constructos abstratos ou internalizá-los em seu sentido histórico social, o que permite, inclusive, refletir sobre relações entre os conceitos e situações experienciadas na vida diária.

É nesse sentido que serão examinados os conceitos fortemente veiculados pela programação em pauta. Junto com os conceitos, também as imagens projetadas merecem atenção, pois encontram-se no cotidiano da criança brasileira. São imagens que imitam a vida, mostrando uma realidade muitas vezes falsa de difícil percepção. De acordo Naujourks (1998), como já foi dito antes, elas passam tão rapidamente que o indivíduo acaba não percebendo seus detalhes. Este fato contribui para um desenvolvimento estreito das capacidades psíquicas. A atenção e a memória se fixam apenas no que é mais importante para o momento.

Dentre os conceitos mais proximamente influenciados pela programação, sem dúvida, está o de escola. Toda criança que estuda no Ensino Fundamental tem um conceito próprio de escola, a depender do ambiente em que vive, das pessoas com as quais se relaciona. Na novela, o conceito de escola é influenciado, sobretudo, por imagens exibidas. A escola é mostrada como um lugar limpo, agradável, com um pátio amplo, gramado e com muitas árvores. O prédio é imponente, lembrando construções do século passado, o ambiente em sala de aula dá idéia de uma escola tradicional. As carteiras são agrupadas de duas a duas e estão sempre na mesma posição. Os alunos sentam-se nos mesmos lugares diariamente, com o

mesmo colega. Apesar de estarem sempre em duplas, não há espaço para conversas em grupos. Os trabalhos em equipe são realizados extra-classe, ainda assim é a professora quem escolhe os pares, o número de alunos nunca passa de dois. Mostra-se um número de 16 alunos por turma. O sinal para entrada, intervalo e saída, é a batida de um sino. Nos intervalos para o recreio, aparecem cenas de professoras brincando com os alunos. No portão, trabalha seu Joaquim, o porteiro da escola, que sempre acompanha os alunos na entrada e na saída das aulas. A Escola Pátria Unida é pública, com alunos de diversas classes sociais. A fala da diretora é outro forte indicativo de que se trata de escola tradicional.

*Diretora – Preceito mais importante dessa instituição: disciplina [...] as crianças não podem se governar sozinhas.
(Capítulo do dia 24/03/03).*

A função educativa, que poderia ser utilizada para ampliar o conhecimento dos espectadores, é deixada de lado. A escola se torna cenário para as tramas da novela. Conforme demonstrado no capítulo anterior, a televisão adentra os lares levando uma realidade previamente filtrada. Chega aos indivíduos como a única e verdadeira representação do real. A escola mostrada pela novela, as peraltices dos alunos, o modo como a professora ensina, a postura da diretora, evidentemente em alguns aspectos, se assemelham às escolas brasileiras, mas está longe de ser um retrato das mesmas. De outro lado, a novela também não projeta uma escola que possa ser tomada, principalmente pelas crianças que a assistem, como parâmetro de formação. Como se pode perceber, o conceito de escola propalado em nada contribui para potencializar o desenvolvimento do pensamento.

O conceito de diretora é outro que se destaca, alimentando a idéia de que se trata de um profissional cuja conduta caracteriza-se pelo autoritarismo e não pelo conhecimento. O autoritarismo observado, aqui, não se diferencia do presenciado na sociedade capitalista. O sujeito tenta se impor pela posição que ocupa na hierarquia, seja ela escolar ou social. A imagem da diretora se assemelha a de um militar. Suas roupas parecem um uniforme de general. Quando fala é sempre para dar uma ordem e seu modo de andar possibilita inferir o ritmo de uma marcha.

Lupita – Sr^a. Diretora, eu garanto que a professora Verruguinha...

Diretora – Não garante nada, professora. É melhor cuidar de seus alunos, enquanto eu cuido dos problemas graves que temos nessa escola.[...] cuide de seu trabalho e me deixe a sós com a professora.

Francisca – É mas, é que...

Diretora – Mas nada. Vou contar até três. Um, dois, três. Adeus!

(Capítulo do dia 24/04/03).

Referindo-se à diretora, o Sr. Joaquim exclama: – *Hoje, vocês terão aula com a general do saber!*

(Capítulo do dia 18/03/03).

No capítulo do dia 22/04/03, ao dirigir-se a Francisca, a diretora ordena: – *Pare de falar tanta besteira e arrume tudo imediatamente [...]* Silêncio e obedeça!

Por meio das falas, constata-se o ar autoritário, de superioridade da diretora. Ela não se impõe aos funcionários e aos alunos devido ao seu conhecimento ou a capacidades que, aliás, se os possui, não são revelados. Antes, sim, cobra respeito à sua pessoa tão somente porque é diretora, ou seja, devido ao posto que ocupa. É comum ela ser chamada de general do saber. No entanto, ao se relacionar com alunos, professores ou pais demonstra uma lamentável mediocridade. Quando está com funcionários e alunos, não aceita questionamentos. Ela simplesmente manda e os outros devem obedecer, sem questionar. As personagens sempre se referem a ela com medo de punição ou – numa atitude atrevida – com ar de deboche.

Lucas – Dona Bruxa cuidando da gente! [...]

(Capítulo do dia 12/03/03).

Diretora – Quando eu ordeno silêncio, significa que eu não quero escutar nem um rangido de uma carteira. Nem o som de sua respiração, nem mesmo o vôo de uma mosca.

[...]

Diretora – Nenhum de vocês pode falar sem solicitar permissão.

(Capítulo do dia 18/03/03).

Francisca – E quem é que sabe garoto. Eu acho melhor perguntar à diretora.

Yuki – E quem é que vai ter coragem de perguntar pra bruxa velha.

Damião – Eu tô fora! A dona resmungona me dá muito medo.

Francisca – Não sejam exagerados, meninos. A coitadinha não resmunga...Ruge! Aauurr!

(Capítulo do dia 18/03/03).

Quando a professora Lupita conversa com Marissol sobre sua saída da escola, ela se refere à diretora: – *Não diga isso que é tão injusto. Na escola, todos devemos obedecer a uma ordem estabelecida.*

(Capítulo do dia 29/04/03).

Este conceito de diretora de escola segue a forma estereotipada para a qual Adorno (1969, p.78) sinaliza em suas análises sobre programas televisivos “[...] um director de escuela ridiculamente inflado y autoritário”. Por meio desta novela, a televisão alimenta um modelo de diretor que mais lembra um ditador. Ao contrário, portanto, do conceito de diretor a ser perseguido pela educação escolar: o de um profissional cujo desempenho prima pelo saber.

No âmbito da programação já identificada, também o conceito de professora merece ser discutido. A imagem da professora regente é de uma pessoa boa e angelical. Suas roupas seguem um padrão de tons claros e seus cabelos são penteados como se fossem de uma criança, com presilhas coloridas e outros acessórios. A cama da professora parece a da personagem Branca de Neve⁴², reforçando sua imagem angelical. É comparada, por todos, a um anjo, por sua bondade.

*Memê – É professora, você é boa e muito bonita.
(Capítulo do dia 10/03/03).*

*Sr. Batalha – A substituta era um anjo! Mas a professora Lupita vai ser sempre a professora Lupita.
(Capítulo do dia 14/04/03).*

*Do diálogo entre os pais do aluno Ângelo Bueno – Ai, a professora Lupita é mesmo uma santa! Está sempre resolvendo todos os problemas da turma.
(Capítulo do dia 15/04/03).*

A professora sempre se envolve com os problemas extra-classe dos alunos. Entretanto, as orientações dadas, as soluções sugeridas não se distinguem por raciocínios bem mais elaborados do que os dos alunos. Como dito anteriormente, o trabalho de mediação feito pela professora deixa a desejar quanto ao conteúdo. Quando a professora, no capítulo do dia 15/04/03, descobre sobre a brincadeira⁴³ – por sinal de mau gosto – que Damião e Guilherme fizeram ao aluno Ângelo Bueno, ordena que os dois tragam seus pais para a escola no outro dia; caso contrário, não entrarão para assistir a aula. Os alunos, imediatamente, conversam entre si.

⁴² Personagem da história infantil *Branca de Neve e os Sete Anões*.

⁴³ Os alunos vendem um creme a Ângelo para deixá-lo branco.

Damião – Não se preocupe! Eu sei como acalmar a professora.
Memê – Eu não sei como vai fazer. Ela estava muito zangada.
Damião – Isso é fingir de má. Mas nós a conhecemos e sabemos que nunca deixaria uma criança indefesa na rua. Pediremos e choraremos e verá como nos deixa entrar.
No outro dia, os alunos chegam à escola sem os pais.
Lupita – Eu avisei, categoricamente, que, se não viessem com seus pais, não entrariam na escola.
Damião se ajoelha – Eu imploro professora, não nos deixe na rua. Está cheia de perigos para crianças inocentes como nós dois!
Lupita – Claro! Muito inocentes.
Memê – Por favor, professora! Não nos mande pra rua.
Lupita – Está bem! Mas permanecerão de castigo e não terão recreio.

Atentando para o exemplo acima, percebe-se que a professora não conversa com as crianças quando estas chegam sem seus pais. Pune as crianças com um castigo e não comunica aos pais das mesmas sobre as brincadeiras que aprontam contra o amigo negro. Ela pune as crianças, mas é um castigo paliativo, momentâneo, que não surte os efeitos desejados, pois as crianças continuam aprontando peças com o amigo.

Lupita vive para o trabalho, para dar aulas. Seus alunos são a razão da sua vida. Mesmo tendo que enfrentar dificuldades diárias, permanece animada, feliz, facilitando a identificação do público com a sua personagem.

Lupita – Sou imensamente feliz com meus alunos. Com eles compartilho dores e alegrias. Tornam minha vida mais completa.
(Capítulo do dia 12/03/03).

Algumas vezes, as professoras se comportam como os alunos. No capítulo apresentado no dia 11 de março de 2003, a professora de música entra na sala com o cabelo desarrumado sem saber:

Profª. Verruguinha – Faça alguma coisa, professora Lupita. Estão me faltando com o respeito.
Profª. Lupita – Silêncio, crianças. Há!Há!Há! Por favor chega de rir.
Profª. Verruguinha – Como vão te obedecer se até você está rindo de mim?
A aluna Simoninha se levanta e dá um espelho para a professora se olhar.

Por intermédio desse diálogo, vê-se que a professora, ao invés de conversar com a colega e alertá-la sobre o que aconteceu com o seu cabelo, também acha graça e

ri como as crianças. É a aluna quem toma a iniciativa de mostrar, para a professora Verruguinha, seu cabelo, oferecendo um espelho a ela. Normalmente, os alunos resolvem os problemas antes da professora regente, o que demonstra uma incapacidade desta para perceber e interferir nos problemas que ocorrem em sala de aula. Observe-se a passagem que se segue:

Simoninha – Quando alguém não quer estudar, as doenças são as melhores desculpas.

Brisa – Não seja antipática, Simoninha. Já faz dias que a Cidinha não vem se sentindo bem.

Simoninha – Tem que se curar, então.

(Quando Damião se debruça na carteira para olhar a tarefa da Simoninha, a professora chama a sua atenção.)

Ângelo – A Wendi me chamou de cabeça de urubu. Ela está me elogiando por ter feito bem o meu trabalho?

Todos riem, inclusive a professora.

(Capítulo do dia 12/03/03).

A aluna Cidinha não está se sentindo bem e quem percebe primeiro são os colegas e não a professora. Algumas meninas conversam sobre a situação, despreocupadamente, durante a aula e a professora em nenhum momento pergunta o motivo da conversa. Fatos semelhantes a este ocorrem em outros capítulos com uma certa freqüência. A professora assiste às conversas paralelas como uma espectadora. Além de aceitar as conversas em sala de aula, admite que os alunos subam ou sentem nas carteiras para falar com ela. Só intervém quando os alunos tentam copiar as tarefas uns dos outros. A interação entre os pares, sobre o conteúdo escolar, é tolhida.

Algumas cenas reforçam a ingenuidade da professora Lupita. Por exemplo, ela deixa os alunos mais bagunceiros irem juntos ao banheiro (capítulo do dia 14/03/02). Também pede para que Lucas leve o modelo da prova à diretora e, quando ele demora muito para voltar, ela não desconfia que Lucas poderia estar copiando as questões da prova. Novamente, são os alunos que, conversando entre si, acham muito estranha a demora do colega (capítulo do dia 17/03/03).

Quando se trata da professora de música, o conceito de professora muda. O seu nome já é espalhafatoso, Verruguinha. Ao invés de tons claros, ela se veste com roupas coloridas e chamativas. Seus cabelos soltos ou presos são exóticos. Usa

chapéus, cujos modelos são adequados para outras ocasiões que não para o trabalho. Tem trejeitos e tiques nervosos. No capítulo do dia 14/03/03, Verruguinha procura um médico para se consultar.

Doutor Molina – Evidentemente, seu sistema nervoso está muito alterado. Precisa de repouso, descanso total. Só assim sua saúde se restabelecerá.

Verruguinha – Não doutor. O senhor sabe que não poderei descansar antes de minhas férias. Sou professora de música [...].

Doutor Molina – São muito travessos?

Verruguinha – Travessos não é bem a palavra, doutor. São uns verdadeiros bagunceiros, uns vândalos, isso é que eles são. O senhor não conhece aqueles bandidos, doutor. Eu chego na escola e me pergunto, tremendo: que maldade vão aprontar?

Seu comportamento é até paranóico e descontrolado:

(Toca o sinal.)

A Profª. Verruguinha levanta agitada e diz: – Ai socorro! Ai eu tenho fobia só de saber que tenho que dar aula pra'queles anões agitadores.

(Capítulo do dia 14/03/03).

Sr. Joaquim – Qual é o problema professora Verruguinha?

Profª. Verruguinha – Qual é o problema? O salão de música está assombrado.

Francisca – Pra mim, a professora perdeu um parafuso.

(Capítulo do dia 17/03/03).

Ela é sempre o alvo das brincadeiras do aluno Damião, dando um tom humorístico à novela. O aluno, invariavelmente, sai ileso das confusões. Suas armações contra a professora não são discutidas e tampouco equacionadas. No capítulo do dia 11/03/03, Damião pinta os cabelos de Verruguinha enquanto ela cochila na sala de música. Em seguida, coloca a tinta spray na mochila da irmã, para que a acusação recaía sobre ela. A professora, ao perceber que havia sido vítima de uma brincadeira, age com violência, agarrando o aluno Guilherme pela blusa e, suspeitando dele, suspende-o no ar. Quando encontra a tinta na bolsa da aluna Brisa, comporta-se como se não a conhecesse, não considera que a mesma seria incapaz de realizar tal ato e, ao invés de conversar, a leva para a diretoria.

Profª. Verruguinha – Nada de desculpas, Brisa. Vamos pra diretoria. Sai arrastando a menina pelos cabelos.

(Capítulo do dia 11/03/03).

Os dois modelos de professor que a novela passa aos telespectadores são estereotipados. O primeiro é o de uma professora que agrada à maioria dos alunos. Não se impõe na sua condição de mestra, leva na brincadeira as conversas dos alunos, é cúmplice dos erros deles, ignora muitas situações-problema e, o que é pior, deixa a desejar no que diz respeito ao ensino dos conteúdos escolares. O segundo exemplo, do ponto de vista do comportamento, da postura, é o outro extremo. Mostra-se uma professora descontrolada e agressiva que, mesmo a beira de um ataque de nervos, continua dando aulas. Em resumo, nem Lupita, nem Verruguinha são parâmetros de conduta e competência a serem interiorizados e seguidos pelas crianças que assistem à programação.

No que se refere ao conceito de aluno veiculado, em alguns aspectos – particularmente na questão da disciplina –, assemelha-se à realidade brasileira. Os alunos aparecem sempre uniformizados. Apesar de ser uma escola que se orienta pelo método tradicional, eles tem sempre espaço para fazer bagunça e traquinagem. Levam brinquedos para a sala de aula, como no capítulo do dia 14/04/03, em que o aluno Yuki está com um *skate* dentro classe. Mesmo na presença da professora, as crianças saem das carteiras por cima dos amigos, ao invés de dar a volta pelo lado. Também sobem e sentam nas carteiras, até para conversar com a professora. No capítulo do dia 12/03/03, quando a aluna Cidinha passa mal e desmaia na sala de aula, a professora pede para que outra aluna, Simoninha, chame seu pai, que é médico, para socorrer a amiga, ao invés de a escola se encarregar do atendimento.

Profª. Lupita – Meu amor! O que você tem! Responde! Cidinha! Cidinha! Meu amor, reage. [...] Rápido, Simoninha ligue para seu pai.

A professora não pede à aluna que chame a diretora ou outra pessoa da escola para ajudá-la, mas sim para que esta tome as providências junto a seu pai. Em outras situações, os alunos são chamados para ajudar a professora, demonstrando que são capazes disso. Mas, no capítulo do dia 29/04/03, a professora contraria suas atitudes anteriores, julgando que seus alunos são incapazes de compreender a razão pela qual ela tem que deixá-los por uns dias.

Lupita – As crianças ficaram desconcertadas. Não podem entender que vou deixá-los de um dia para outro. Mas, é pra salvar a vida do meu pai.

Carolina – Eu sei, mas eles não. Se pelo menos explicasse a razão que você tem para abandoná-los.

Lupita – Não, Carolina. Infelizmente, eles não entenderiam as razões.

Vê-se que, num momento, a professora compartilha suas dificuldades com os alunos, deixando que estes resolvam, inclusive, problemas relativos a limitações da escola. Em outro, contrariando encaminhamentos anteriores, ela os julga incapazes de compreender o motivo pelo qual terá de deixá-los, sem nem ao menos tentar explicar o motivo. Contraditoriamente, os alunos são vistos ora como ativos, ora como imaturos e incapazes. Em sala de aula, também é comum os alunos ofenderem-se mutuamente, demonstrando total falta de respeito para com o outro. Nesse caso, os alunos reforçam o que é considerado defeito em alguns – como ser negro, gordo, desatento – denotando um forte preconceito.

(Lucas sai de seu lugar, passa por cima do amigo, que está do seu lado para ver o dever da amiga Marissol que se senta no primeiro lugar da fila de carteiras).

Prof^a. Lupita – O que está fazendo Lucas?

Lucas – Estou vendo se a Marissol faz o trabalho direitinho.

Diogo – Para sua informação, a Marissol não precisa que ninguém vigie ela.

Lucas – Ah! Desculpe aí senhor cabeludo, por ter tocado na sua florzinha silvestre do campo.

Marissol – Olha, não se meta com o Diogo. Ele é um menino educado. Não é igual a você.

A professora apenas assiste ao diálogo. Na seqüência, toca o sino do recreio.

(Capítulo do dia 14/03/03).

Guilherme – Eu quero ser veterinário. Eu não entendo as pessoas, mas os animais sim.

Damião – Por isso você se dá tão bem com o mico de circo. Aponta para Ângelo.

[...]

Ângelo – Simoninha!

Simoninha – Ai! O que você quer?

Ângelo – Já te contei que, quando eu crescer, vou ser médico como o seu pai?

Simoninha – Como o meu pai? Não delira não.

Ângelo – Eu só quis dizer.

Simoninha, referindo-se a Lucas, que saiu da sala para levar o modelo da prova para a diretora, diz – Querem saber, o gordo já saiu faz algum tempo. Essa demora está muito suspeita.

(Capítulo do dia 17/03/03).

Nesses diálogos, percebe-se que a professora não intervém, não repreende as atitudes dos alunos, contrariando-as. Os alunos acabam resolvendo, por si

mesmos, os confrontos em sala de aula. Raramente podem contar com elementos disponibilizados pela professora para reverem seus conceitos, valores, comportamentos, etc. Os alunos com “problema”⁴⁴ são menosprezados, acabam por receber sempre mais críticas, ao invés de incentivos.

Uma outra personagem que ocupa um espaço significativo na trama da novela é a zeladora Francisca. As imagens exibidas configuram uma pessoa desleixada, desajeitada, sem noção de espaço. Carrega o rodo no ombro como se fosse uma arma e, sempre que se vira, acerta a cabeça de alguém. Por realizar um trabalho braçal, não é valorizada. Sua personagem bem demonstra e, nesse sentido, confirma o conceito de zelador socialmente estabelecido, a saber, o de um profissional de pouco valor, facilmente substituível. A passagem que se segue evidencia o que ora se afirma.

Francisca – Aqui a única coisa que sabem fazer é explorar a gente. Nem um minuto pra poder conversar, eu tenho.

[...]

Diretora – Essa mulher não é só desobediente e preguiçosa, mas também respondona.

(Capítulo do dia 12/03/03).

A zeladora representa um papel engraçado na novela. Conforme visto no segundo capítulo, a sátira reforça as desigualdades sociais. Concordando com Belloni (2001), apesar de o modelo apresentado ser fictício, cria a aparência de ser real porque apresenta cenas da realidade. No caso da zeladora Francisca, como ela se mostra preguiçosa e desajeitada – além de ser considerada assim pelos alunos –, associam-se esses trejeitos às pessoas que executam este tipo de trabalho. Constata-se, aqui, o que Adorno (1995) observara há mais de meio século. A televisão dirige a consciência do espectador, nos termos da semiformação (*‘Halbbildung’*), à medida que mostra como verdade única aquela que convém à continuidade da ordem estabelecida.

O conceito de madrasta também é propalado de modo a confirmar o pensamento dominante. E mais, este conceito, como outros, é carregado de estereótipos,

⁴⁴ Reforçando o preconceito, na novela, ser gordo, negro ou, supostamente, lento em raciocínio é problema.

abstraídos dos contos de fada. Ela é malvada. Suas imagens estão repletas de feições carregadas e expressões fortes de mau humor. Quando alunos, pais ou outras pessoas falam dela, é sempre com a conotação de uma pessoa má. Observe-se os diálogos abaixo:

Lucas – Sabe qual é a solução para esta complicação? Você voltar para casa com o Pitirillo e, assim que a sua madrasta se distrair, o Pitirillo morde ela.
Guilherme – Se o Pitirillo morder aquela senhora, morre envenenado!
(Capítulo do dia 11/03/03).

Senhor Batalha – A mãezinha dele se foi na flor da juventude e, para piorar, a madrasta dele é uma bruxa.
(Capítulo do dia 07/04/03).

Marcela com a professora Lupita:
Marcela – Aconteceu uma coisa comigo. A senhora sabe que o Guilherme não é meu filho. Eu sou essa coisa terrível e feia que se chama madrasta.
(Capítulo do dia 05/05/03).

Além das feições, as atitudes da personagem, bem como suas falas contribuem para que este conceito seja mais fortemente estigmatizado,

Marcela – Tive que fazer a cabeça do João pra que ele desse um bom puxão de orelha naquele sem vergonha do filho dele.
Dorinha – Filhos! Não sei o que fazer.
Marcela – Mas, pelo menos, os seus nasceram de você, né Dorinha. Enquanto que eu tenho que aceitar o filho da outra.
(Capítulo do dia 11/03/03).

Guilherme – Como está a senhora?
Marcela – Como é que eu posso estar? Mal! [...] Ó, se você quiser comer, se serve sozinho. E eu quero que lave o prato. Cê acha o quê? Que eu sou sua empregada?
(Capítulo do dia 21/04/03).

Os amigos do Guilherme também sofrem por ele ter uma madrasta tão má.

Santiago – A vida do Memê é muito triste. Uma madrasta que não gosta dele, e um pai que briga com ele.
(Capítulo do dia 11/03/03).

Apesar da maneira como a madrasta trata Guilherme causar tristeza a seus amigos, a situação social que o menino vive – igual a de milhões de outros na vida real – não provoca espanto, indignação nem nas personagens da trama, nem nos

telespectadores, homens da atualidade. A televisão, pontua Adorno (1971), desvia a atenção dos indivíduos das contradições sociais, bem como daquilo que as mantêm. E, como neste caso, as razões recaem no campo do particularismo – a madrasta é a culpada de tanta desgraça na vida de Guilherme.

Seria interessante que diferentes tipos de madrasta fossem mostrados. Trata-se de um conceito amplamente divulgado pelos filmes da *Disney* e por outros programas televisivos, porém sempre com o sentido que aparece na novela. Crianças que não têm outra referência de madrasta, facilmente, adotam esta como sendo a única realidade.

Tão importante ou mais que o conceito de madrasta, na formação do pensamento das crianças, é o de família. Um conceito propalado sob o mesmo viés ideológico que os outros. Especialmente por meio das imagens, é transmitido um modelo de família ideal. Alguns alunos são filhos únicos e boa parte deles tem apenas um irmão. São vários os capítulos com cenas que reforçam a imagem da família burguesa: pai, mãe e dois filhos (de preferência um casal), como o do dia 10/04/03, em que o pai de Cidinha a leva a um parque de diversões e lá encontra uma família assim constituída. No capítulo do dia 10/04/03, também aparece a família reunida num piquenique, sendo que, agora, a avó está junto. Com exceção da família de Guilherme, que não tem mãe, mas tem madrasta, todas as demais famílias exibidas seguem o mesmo modelo. A novela mostra a separação dos pais da Cidinha, mas apenas para reforçar a idéia de que a família não deve ser separada. No decorrer dos episódios, esta família se une novamente.

*Cidinha – Vai ser triste não vir para a escola, mas pra mim o mais importante é ter os meus pais juntos e saber que nunca mais vamos nos separar.
(Capítulo do dia 19/03/03).*

A fala de Cidinha demonstra que o mais importante é a união de seus pais, mesmo que passem por sérias dificuldades, como financeira e de relacionamento. Os problemas sociais, quando mostrados – neste caso, a separação –, são superficialmente explorados. O conceito de família feliz – que consome, vai ao parque de diversões, tem filhos saudáveis, etc. – leva o expectador a se identificar com ele e até sonhar em concretizá-lo. Assim procedendo, a programação pouco

ou nada contribui para que se desenvolva, nas crianças, uma boa capacidade de entendimento da realidade social.

O programa em pauta tem outro sério inconveniente à formação do pensamento: ele alimenta o preconceito. Alguns conceitos elaborados e mantidos sob o prisma da Indústria Cultural contribuem para a obstrução da verdade pela sua realização aparente. As causas dos fracassos ou conquistas pessoais são mostradas como independentes das relações histórico-sociais, recaindo no plano pessoal. Nessa perspectiva, a cor, a condição social, a aparência física é que vão dizer quem a pessoa é ou será no futuro. Nesse sentido, algumas formas sociais se impõem como absolutas, eternizam-se e, nessa medida, impedem o modo de ser que está dado em potencial.

Na Escola Pátria Unida, há duas crianças obesas. São mostradas como comilonas e lerdas, inclusive do ponto de vista intelectual. Poliana carrega uma lancheira maior do que ela. Os amigos da sala de aula a criticam muito. Mas ela sempre leva na brincadeira. Os comentários maldosos não são questionados e discutidos nem por ela nem pelas professoras da escola. Como os diálogos que se seguem, são muitos os que endossam o preconceito.

*Simoninha – Isso já é demais! Essa gorda é tão melodramática que não dá pra suportar.
(Capítulo do dia 11/03/03).*

*Poliana – Que bom que chegou a hora do recreio. Estou morrendo de fome! E sai com sua lancheira em forma de coração, quase do tamanho da aluna.
(Capítulo do dia 14/03/03).*

Poliana – Seria tão romântico se quando eu fosse grande os homens brigassem por mim.

Lucas – Claro que eles vão brigar.

Poliana – Você jura que pensa assim Lucas?

*Lucas – É claro. Gorda! Quando virem você chegar, eles vão brigar para ver quem escapa primeiro.
(Capítulo do dia 18/03/03).*

Lucas também é taxado por seus amigos de gordo. Esta condição é constantemente sublinhada pelo pai, tanto que ele próprio se julga como tal.

*Pai de Lucas – É claro que você sentiu uma coisa aqui (aponta para a barriga). Você é capaz de comer um leão. É só o que você sabe fazer, comer, comer e comer. E os estudos que vão para o inferno.
(Capítulo do dia 18/03/03).*

Poliana – Eu acho que essa mulher canta tão romântico., que o galo veio bem de longe pra cumprimentá-la.

Guilherme – Mas ele se assustou quando viu que era tão gorda como você.

Todos – Ah! Ah!

[...]

Damião – Eu acho que é a professora Verruguinha.

Profª. Carolina – Perfeito. Você a compara com a sua professora de música, porque a mulher da figura é uma cantora.

Damião – É professora. Mas ela roubou toda a comida do Lucas e da nossa gordinha e por isso, engordou quase 100 Kg.

Todos – Ah! Ah! Ah!

(Capítulo do dia 02/04/03).

Lucas – Eu não canso de comer.

(Capítulo do dia 23/04/03).

Ao contrário da maioria das pessoas gordas, Poliana usa vestidos largos e coloridos, enfeitados com apliques em forma de coração, para destacar seu estilo romântico. Na cabeça usa um arquinho com um coração enorme. Não é desleixada e, tanto na indumentária como no modo de ser, segue o estilo da mãe. O quarto de Poliana também é todo decorado com corações, desde a cama até as luzes, conforme evidenciado no capítulo do dia 07/04/03.

Lucas, quando não está na escola, usa roupas grandes e compridas, como se quisesse esconder o corpo. Na escola, ele usa o uniforme sempre mal abotoado, sobrando camisa fora do macacão, dando a idéia de pessoa desatenta. Algumas vezes, aparece com a camisa desabotoada, mostrando o umbigo (capítulo do dia 25/04/03), ou com a gola virada para cima (capítulo do dia 29/04/03). Usa botas desamarradas, o que denota desleixo. Seus cabelos aparecem mal penteados e, mesmo quando passa gel, a parte de trás fica embaraçada.

O aluno negro da escola – Ângelo – é caracterizado como ingênuo, com baixa capacidade intelectual. Sempre cai na conversa de Damião e Guilherme, como no capítulo do dia 09/04/03,

Damião referindo-se a Ângelo – Tive uma idéia pra convencer o cabeça oca de que pode se transformar em branco.

Guilherme – Sério?

Damião – É claro camarada. Mas você tem que me dar uma mão.

Guilherme – Qual é o plano?

Damião – Nós vamos dizer ao bolinho queimado que alguém da gringolândia inventou uma pomada pra que os negros fiquem brancos.

Guilherme – O que ganhamos com isso?

Damião – Como assim o que ganhamos com isso? Venderemos a receita e ganharemos uma boa grana.

Ângelo acredita nos amigos, mesmo tendo sido enganado por eles em várias ocasiões. É uma criança dócil, aceita, sem protestar, as brincadeiras dos amigos sobre sua cor, ou a indiferença de sua amada Simoninha, que o despreza, veementemente, por ser negro.

As imagens, tanto no que se referem ao gordo como ao negro, acabam por fixar preconceitos e associações, como a de que o negro é menos inteligente que o branco. O preconceito sobre o gordo só faz por confirmar o ideal de corpo que convém à sociedade do consumo, à indústria que se mantém graças ao conceito de beleza dominante. Conforme S. A. M. França (1998, p. 210), o preconceito vem para afirmar determinados grupos, na sociedade industrial, em detrimento de outros.

No trabalho normativo, a diferença designa um modo de operar de um corpo, ou melhor, a expressão de um modo de operar das práticas sociais normativas. Desta feita, negro e branco, cristão e judeu, João e Maria, o inteligente e o retardado. São formas historicamente constituídas que vieram dar contorno às forças, às sensações que são colocadas em jogo no encontro dos corpos, pois o poder se exercita no mesmo instante em que inventa matérias para suas operações. O que se chama de diferença ou de preconceito nada mais são do que apropriações, campos de visibilidades dos efeitos desses encontros.

Com o desenvolvimento industrial, a padronização dos produtos é transposta para a sociedade. Nela, brancos, negros, judeus, cristãos, homens e mulheres são enquadrados em formas, modelos que, mesmo sendo historicamente construídos, portanto, mesmo sofrendo transformações, definem medidas e padrões a serem introjetados e seguidos. A sociedade industrial não comporta o diferente. Essa normatização dos sentimentos, hábitos, valores, nada mais é do que um instrumento de coesão social, onde o diferente é excluído em prol do sempre igual.

A professora também trabalha com conceitos em suas aulas, porém não na perspectiva assinalada por Vygotsky (1987). Ao invés de a professora oferecer elementos teóricos para que os alunos reorganizem os conceitos de que dispõem e, ao mesmo tempo, apreendam outros novos, chegando a níveis mais elaborados de abstração, os conceitos são transmitidos de forma mecânica, naturalizada. O conceito, assim concebido, pode ser encontrado em dicionários, não precisa de um professor para ensiná-lo.

Sobre o conceito de fronteira, por exemplo, a explicação se restringe ao seguinte: “fronteira é um lugar onde termina um território de um país e começa o território de outro” (Capítulo do dia 12/03/03). Conforme já citado anteriormente, este conceito é dito por uma aluna, sem qualquer comentário complementar por parte da professora. A explicação sobre o conceito de triângulo, dada pela professora Carolina, no capítulo do dia 25/03/03, segue a mesma lógica:

Profª. Carolina – Triângulo é uma figura plana. Seus elementos são: três lados, três vértices e três ângulos.

O conceito é transmitido oralmente, de maneira pronta e acabada. Não há história, não há vida social por trás dele. Dos estudos sistematizados por Vygotsky (1987), obtem-se que o aprendizado do conceito científico implica em entendimento de relações, de necessidades sociais que desencadearam a construção do conhecimento implícito no conceito. E mais, como se trata de uma construção social, o conceito se modifica juntamente com as necessidades sócio-culturais. Logo, não pode ser ensinado como tendo um caráter universal, como algo que se mantém a despeito das transformações que ocorrem no modo de viver e de ser.

O conceito, ao se elevar à categoria de conhecimento científico, possibilita ao indivíduo um entendimento mais profundo da própria história de vida social dos homens. Quando o pensamento alcança o abstrato, não se separa do concreto, volta invariavelmente à base objetiva, podendo vê-la de uma outra perspectiva. Valendo-se da palavra, o pensamento induz, deduz, enfim, transpõe o nível do particular, formando noções mais gerais, conceitos, juízos e valores, donde se pode inferir a importância do conteúdo lingüístico a que a criança é exposta.

A internalização compreensiva dos conceitos científicos é de uma importância singular para o desenvolvimento do pensamento infantil. Ela permite ao aluno separar o pré-conceito dos verdadeiros conceitos. O conhecimento teórico subsidia a análise dos conceitos, possibilitando a tomada de consciência e normas de operações e relações. A análise dos conceitos “[...] imprime um novo caráter a toda a actividade mental”(RUBINSTEIN, 1973, p.239).

Na novela Carrossel II, os diálogos e imagens que poderiam favorecer a ampliação e o aprofundamento do pensamento, permitindo ao indivíduo refletir sobre as relações sociais, suas leis, costumes, etc., são descartados do enredo. Por essa via, o indivíduo fica impedido de estabelecer abstrações e generalizações com sentido. Seu conhecimento de mundo, bem como as relações que mantém tornam-se limitados. Assim, a novela contribui para a banalização das experiências sociais, na medida que o sujeito é desestimulado a buscar ou sentir experiências mais profundas e significativas.

3.2.3 Valores

Como foi visto no item anterior, por meio do contato com os objetos, a criança interioriza a imagem dos mesmos. Isso ocorre também com os valores. Os significados e os sentidos, sócio-culturalmente estabelecidos, são aprendidos pelos mais novos nas interações experienciadas. Quando o indivíduo faz julgamentos, ele emite valores veiculados nas relações sociais. Os valores dependem, em grande parte, do conhecimento que se tem sobre determinado assunto e/ou objeto. Concordando com Penteado (1991), os programas televisivos têm se limitado a divulgar valores e princípios da ética capitalista. Na novela Carrossel II, os valores apresentados afirmam uma visão positivista da sociedade, não propiciando ao expectador outras formas de compreender a realidade, que não esta veiculada como padrão. Não só os diálogos como também as imagens estão em conformidade com os valores propalados, reforçando-os.

Na novela, aparecem muitas pessoas trabalhando, como os pais dos alunos, os funcionários da escola e outras personagens. Por intermédio das relações de trabalho estabelecidas no enredo, pode-se verificar que muitos valores são transmitidos. Um deles, sobre o trabalho, é que o professor ganha pouco pelo trabalho que realiza. Para reforçar esta idéia, aparecem imagens de professora Lupita limpando seu quarto ou andando de transporte coletivo, donde se conclui que é uma pessoa de poucas posses.

*Marina – Uma amiga me contou que os professores ganham pouco dinheiro. Que são uns mortos de fome!
(Capítulo do dia 21/03/03).*

*Marissol – Por favor, aumente o salário da professora Lupita pra ela não ter que ir embora.
Sr. Robles – Olha Marissol, acredite, se dependesse de mim, os professores ganhariam o que realmente merecem. Mas não posso fazer nada para melhorar o salário deles.
(Capítulo do dia 01/05/03).*

Que atualmente os professores são mal remunerados é um fato. No entanto, nos diálogos acima não aparecem os motivos sociais nem explicações sobre o porque de um professor ganhar pouco. A conversa fica restrita aos problemas salariais de cada categoria. Não há aí a mediação de um adulto mais esclarecido que possa promover o pensamento das crianças. Na seqüência, destaca-se a idéia de que a professora trabalha por amor a seus alunos e, mesmo com as dificuldades financeiras pelas quais passa, não pensa em mudar de profissão.

*Sr. Robles – Há alguns meses, eu fiz uma oferta à sua professora. Eu propus que ela fosse minha secretária.
Lucas – Que coisa! Se ela fosse sua secretaria, nós iríamos ficar sem professora.
Sr. Robles – Claro, claro. Por isso mesmo recusou o salário que eu ofereci, sendo que era um salário muito mais alto do que ela ganha na escola. A professora Lupita ama mais os seus alunos do que o meu dinheiro.
(Capítulo do dia 01/05/03).*

Além da professora, outras personagens são mostradas em suas relações de trabalho. Uma delas é o pai do aluno Guilherme, que trabalha como catador de papel. As imagens reforçam a idéia de uma pessoa pobre, sem recursos. Ainda que trabalhe de sol a sol, ele e sua família moram numa casa que se assemelha a um barraco de favela, construída embaixo de uma ponte. Vestem-se com roupas

simples, gastas e muitas vezes rasgadas. Estas imagens, despertam nos espectadores a piedade, mas ao mesmo tempo o conformismo, por evitar-se um sentimento comprometido com o outro.

As falas do Sr. João demonstram que ele trabalha muito:

*Sr. Santos – Eu sou escravo do trabalho. O dia todo na rua. Eu mal falo com meu filho. E de repente, vejo meu filho fugindo de minhas mãos.
(Capítulo do dia 11/03/03).*

*Sr. Santos – Me perdoa, meu filho? Me perdoa. Abraça o filho. É que, com tanto trabalho, a gente não sabe nem em que dia está.
(Capítulo do dia 23/04/03).*

Mesmo com a labuta diária, o que ganha não é o suficiente para garantir uma vida digna para sua família, o que está subentendido numa fala de sua esposa com a professora Lupita:

*Marcela- Não tem nada pra explicar. Aqui a única que tem que entender é você. Entender que a gente vive na miséria. O dinheiro da gente mal dá pra comer. O menino devia entender isso.
(Capítulo do dia 24/04/03).*

A novela retrata a pobreza, as dificuldades de subsistência, mas não se questiona o fato de Guilherme e sua família serem tão pobres. São várias as imagens do pai empurrando uma carroça, trabalhando em um subemprego e vestido como um esfarrapado. Contudo, em nenhum momento fala-se sobre a pobreza ou estranha-se o fato de Guilherme ser o único da turma a viver em condições tão precárias. Tal situação apresenta-se como destino ou, em outros casos, como falta de empenho pessoal do precarizado.

Em sintonia com os estudos levados a termo no segundo capítulo, constata-se que o programa está repleto de problemas sociais, o que não significa que propicia a reflexão sobre os mesmos. Palangana (1998, p. 161), seguindo os postulados de Marcuse (1967), sustenta que, durante o processo de industrialização, a linguagem foi se tornando coisificada e formatada, eliminando-se os espaços para a reflexão.

No processo de racionalização da linguagem, as palavras, petrificadas, coincidem imediatamente com as coisas. Os signos vão sendo destituídos do significado social. A palavra converte-se numa camisa de força [...]. Fazendo uso da palavra, a mídia consegue despertar e manter sentimentos que vão da total indiferença ao total deslumbramento.

Ao contrário, a sociedade aparenta harmonia, as tensões são eliminadas, inviabilizando a crítica, o pensamento capaz de se ocupar com o devir. O caso do pai da aluna Cidinha confirma essa análise. O Sr. Juliano – que também é muito trabalhador – não consegue ganhar o suficiente para suprir as despesas com necessidades básicas de sua família.

Cidinha – Meus pais não têm dinheiro. Trabalham muito duro e o que ganham não dá pra nada. [...]
(Capítulo do dia 19/03/03).

Juliano – A gente luta, luta, e nunca tem um jeito de subir na vida.
(Capítulo do dia 21/03/03).

Apesar das dificuldades, a família de Juliano mora numa casa melhor que a de João Santos, pai de Guilherme. Não obstante, constantemente lhe faltam recursos financeiros para pagar despesas com médico, remédios, uniforme escolar, dentre outras coisas. Por não ter um bom emprego, Juliano se coloca como solução sair de sua cidade e até de seu país, à procura de novas oportunidades.

Juliano – Uns filhos que eu mal posso dar o que comer. Estela, me ofereceram um trabalho no campo. Seria um salário fixo. Se continuar como carregador, eu nunca vou subir na vida.
(Capítulo do dia 21/03/03).

Juliano – Assim que eu ficar bom, vou trabalhar do outro lado.
Estela – Mas Juliano, como você pode ir pros Estados Unidos. E nós, Juliano?
Juliano – Você vai ficar aqui. E se eu for pra lá, bastarão apenas alguns meses de sacrifício. A nossa vida vai melhorar.
(Capítulo do dia 15/04/03).

Quando Juliano não consegue emprego, tenta melhorar de vida através do boxe. Vê-se, aqui, indiretamente, o conceito de esporte que é passado para as crianças. A solução encontrada para o problema não está em condições mais dignas de trabalho, em melhores oportunidades. Mais uma vez, a solução é paliativa e ilusória, pois são poucas as pessoas que conseguem ganhar dinheiro com o boxe.

*Fabício – Se conseguir ganhar a luta, ficará rico e famoso da noite para o dia.
Juliano – Não procuro fama, senhor. Tudo o que eu quero é tirar minha família da miséria.
(Capítulo do dia 24/03/03).*

Ao telespectador fica a idéia de que se trata de sorte e não de uma habilidade que requer muita instrução e treino. O sonho é um elemento muito forte nessa cena. A família sonha com um futuro melhor, com o pai ganhando muito dinheiro, tendo bons carros e freqüentando restaurantes. Como em cenas anteriores, a felicidade se põe como sinônimo de consumo. Nesse contexto, muitos expectadores, que também sonham com uma vida melhor, acabam se identificando com a personagem. O sofrimento e a expropriação humana incomodam, especialmente esta última, porque impede o consumo, contudo não causam indignação, não desencadeiam discussões aprofundadas sobre o problema.

Esta situação demonstra que, na sociedade atual, orientados pela cultura afirmativa e pela razão instrumental, os indivíduos são levados a encontrar a felicidade nos bens de consumo, secundarizando o atendimento às necessidades humanas básicas. Marcuse (1967), denomina essa situação de consciência feliz, que transforma a infelicidade dos indivíduos socialmente administrados em felicidade. O autor destaca a necessidade de se rever os rumos da ciência. A princípio, por meio dela, os homens haveriam de controlar a natureza, submetendo-a a seus desígnios. Ocorre que, com o desenvolvimento da sociedade industrial, o controle se estendeu aos próprios homens, à consciência.

Na novela, a personagem Juliano não consegue melhorar de vida e, por conseguinte, sua família conta com a caridade dos mais próximos. Pensando no imediato, a caridade é, sem dúvida, um valor importante frente a uma emergência. Todavia, na novela, esse recurso é usado para amenizar uma dura realidade social, ou seja, a falta de emprego, a exclusão social que tira do indivíduo a possibilidade de uma vida digna. A miséria não é discutida como fruto das relações político-econômicas, como um fato gerado pela discrepância entre o grau de desenvolvimento alcançado pelas forças produtivas e a manutenção do contrato de compra e venda da força de trabalho. A caridade, por sua vez, é propalada como a única alternativa para se enfrentar a miséria. Os problemas sociais são sempre

resolvidos no plano do particular, por meio da ajuda ao próximo. Isso quando o processo de industrialização, no interior de relações produtivas arcaicas, já objetificou o próximo.

Outra situação que merece ser examinada diz respeito às famílias de classe média que dispõem de melhores condições financeiras e, por essa razão, aparentam ser mais felizes, mais harmonizadas. Normalmente são pais que estudaram, e possuem nível superior, como um médico, por exemplo. A idéia dominante é a de que ser médico, advogado ou outro profissional de nível universitário não é para qualquer um. É preciso ser um sujeito intelectualmente bem dotado desde o início, pressupondo, portanto, que a inteligência é inata.

*Em conversa com Lucas, Simoninha afirma – Ninguém criticou o coração do seu pai. Mas uma coisa é a vontade e outra bem diferente é a inteligência e a preparação. [...] Se tiver um pouco de massa cinzenta compreenderá que o meu pai é um grande médico e o seu só aperta porcas numa oficina. Eles não podem ser comparados.
(Capítulo do dia 18/04/03).*

No mesmo sentido, tem-se o diálogo entre Lucas e Yuki.

*Lucas – É claro! Posso ser burro, mas não idiota.
Yuki – Você é o mais burro da sala.
Sr. Joaquim – Um momento, seus diabinhos faladores. Nenhum de vocês é burro.
Lucas – Eu sou seu Joaquim, e por mais que o meu chefe se iluda, nunca terei uma carreira.
Brisa – Não desanime. Pode ser um bom mecânico como seu pai.
(Capítulo do dia 24/03/03).*

Nas passagens acima, Simoninha critica o pai do Lucas, desmerecendo a profissão de mecânico em relação à de um médico. As frases dão a entender que o estudo é para pessoas especiais. É preciso ser inteligente para conseguir um diploma e uma carreira. Aqueles que não têm “capacidade para tal” devem continuar na condição em que seus pais se encontram. Fica a impressão de que se trata de condições tão somente pessoais e, o que é pior, naturais. Nesse contexto, o filho de médico será médico e o de mecânico será um mecânico, não havendo nisso nada de estranho que mereça ser discutido. Essa meia verdade é transmitida na sociedade capitalista como verdade inquestionável, segundo a qual cada um é

responsável por seus fracassos ou vitórias. Na novela, fica bem claro que as oportunidades são iguais, tanto para a filha do médico, como para o filho do mecânico, pois a escola é pública e a educação é a mesma para os dois alunos. O que os diferencia são as capacidades que possuem para aprender.

A visão inatista de desenvolvimento, contra a qual Vygotsky (1998 e 2000) tão bem argumenta, é muito forte na novela. Lucas é um aluno com dificuldades para aprender. Sua burrice é caracterizada como algo inato, que nasceu com ele, como se percebe nas seguintes falas:

Simoninha – Pra mim essa prova vai ser uma moleza, enquanto pro burro do Lucas...
(Capítulo do dia 17/03/03).

No capítulo do dia 17/03/03, Lucas discute com a professora Lupita:

Lucas – [...] Você diz que não, mas eu sou um burro. Um burro que repetiu o 1º, e por ser burro, vou repetir o 2º. Me mande pro campo para me amarrarem numa carroça de burros.

Mãe de Simoninha – Eu cumprimento vocês. Principalmente você, Lucas, que teve a idéia.
Simoninha dirige-se a Lucas e diz – Eu fiquei surpresa. Eu pensei que a sua cabeça só servisse de enfeite.
(Capítulo do dia 19/03/03).

Lucas – É, olha pra mim: nasci burro e burro eu vou morrer.
(Capítulo do dia 19/03/03).

Guilherme em conversa com os colegas no recreio, exclama – Puxa! Tão grande e tão burro.
(Capítulo do dia 07/04/03).

Além de Lucas e seus amigos o taxarem de burro, sua família também pactua dessa idéia:

Srª. Batalha – O nosso filhotinho tem o coração mole.
Sr. Batalha – Coração mole, Graziela! Que nada, aquele mastodonte nasceu com o coração duplamente bom. O que ele tem mole são os miolos.
(Capítulo do dia 10/03/03).

Sr. Batalha – Só vou dizer uma coisa. Você é burro, o que a gente pode fazer. Filho de peixe, peixinho é. Afinal a gente não pode ter tudo na vida. Deve ser muito bacana ser inteligente, mas muito melhor é ser honesto. Parabéns, filho! Parabéns por ter sido honrado.
(Capítulo do dia 18/03/03).

Sr. Batalha – Ah! Seu Joaquim. Eu sou um burro.
(Capítulo do dia 07/04/03).

O pai de Lucas também se acha medíocre, dando a entender que esta é uma característica passada de pai para filho. Sua fala – filho de peixe peixinho é – contraria a concepção Histórico-Cultural. Como já foi visto no primeiro capítulo, para Vygotsky (1998 e 2000), a inteligência não é um conjunto de capacidades inatas. Tampouco o desenvolvimento das funções complexas do pensamento se dá naturalmente, de maneira espontânea. Essas funções constituem-se, isto sim, com base na mediação social, no conteúdo implícito nessas relações, nas profundas articulações entre fatores biológicos e culturais. Processos esses, cujas mudanças estão imbricadas com a história social de vida dos homens e, particularmente em se tratando de crianças, com a mediação educativa.

A programação, ao mesmo tempo que difunde conceitos errôneos – como o de inteligência hereditária –, veicula padrões de comportamento e maneiras de pensar preconceituosos, dando crédito à semiformação. Esse fato preocupa a educação que busca a emancipação humana, posto que, como ensina Adorno (1996), os conceitos, valores e normas de conduta, interiorizados sob o viés da semiformação, são muito mais difíceis de serem contra-argumentados. A semiformação não é formação pela metade, a meio caminho. É, ao contrário, formação ideológica por completo.

Por meio da personagem Lucas, trabalha-se a compensação. Ele tem um bom coração. Esse fato reforça a tese, que ajuda a manter a ordem capitalista, de que é melhor ser bom, do que inteligente. O aluno negro da novela também tem um bom coração, o que não impede o preconceito. Mas, os valores veiculados, por meio das falas das crianças, sobre sua pessoa, mais especificamente sobre sua cor, são muito fortes, como se pode constatar abaixo:

Ângelo – Eu imaginei uma coisa tão linda. A Simoninha era uma sereia e eu dava um colar de pérolas pra ela.[...] E quando eu botei o seu colar, me deu um beijo bem aqui!

Todos – Huuummm!

Simoninha – Que nojo, eu não beijaria você nem que me desse todas as pérolas do mundo.

[...]

Wendy – Você foi muito cruel com o Ângelo.

Simoninha – Ele pediu isso. Como é capaz de imaginar que eu lhe daria um beijo? Seria como beijar um macaco.

(Capítulo do dia 12/03/03).

Mãe da Simoninha – Foi um sonho estranho, mas não um pesadelo.

Simoninha – Claro que foi. Sabe, mãe, quem me deu água?

Mãe da Simoninha – Não, quem era?

Simoninha – Ângelo Bueno. Por isso, naquele momento, meu sonho se transformou num pesadelo negro.

(Capítulo do dia 25/03/03).

Ângelo – Por que você me empurrou?

Rodrigo – Negro abusado. Como se atreve a tocar nas costas de uma dama?

Rodrigo – Onde você pensa que vai?

Ângelo – Eu vou ajudar a Simoninha.

Rodrigo agarra nos cabelos de Ângelo.

Rodrigo – Você não vai a lugar nenhum. O que está acontecendo é por sua culpa. Como tem coragem de trazer um inseto de presente para a Simoninha? E ainda soltou ele, para que ela se assustasse.

Ângelo – Eu não soltei. Ele escapou, eu juro.

Rodrigo – O que se pode esperar de um aborígene da selva! Aposto que você é igual os moleques da sua turminha. Aqueles índios selvagens que estudam com você.

Ângelo – Eu botei ele numa caixinha como se fosse uma jaula.

Rodrigo – Numa jaula deviam estar você e todos os seus amiguinhos. São um bando de pivetes, que perdem seu tempo sem fazer nada. E comem coisas que mancham toda a roupa.

Ângelo – Quer parar!?! (Agarra a gola de Rodrigo.)

Rodrigo – Fora daqui negro infeliz! Dá o fora daqui agora, negro cretino. Vai embora! Vai embora daqui agora! Fecha a porta.

(Capítulo do dia 07/05/03).

O aluno negro, como dito anteriormente, é mostrado como uma pessoa ingênua, que sempre aceita as brincadeiras dos amigos sobre sua cor. Em sala de aula, estabelecem-se diálogos que menosprezam sua pessoa, mas a professora não intervém. Quando ele é criticado pelos colegas, alguns tomam suas dores e o defendem. Contudo, a última fala é a que prevalece, e, salvo raras exceções, preconceituosa. Isso fica claro no diálogo do dia 12/03/03, em que Wendy não concorda com Simoninha sobre sua opinião com relação a Ângelo. Como na maioria das vezes, a fala de Simoninha domina. Nesse momento, a cena é cortada ficando a cargo do espectador tirar suas próprias conclusões sobre o assunto.

Para um adulto pode até ser fácil criticar esta cena, perceber seus déficits educativos. Já para a criança que está assistindo e que se encontra em franco processo de formação, não é fácil discernir o preconceito do conceito científico; discernir os elementos a serem repudiados nos valores que cercam o racismo.

No segundo diálogo, a mãe não contra-argumenta a frase de Simoninha e, novamente, a cena é cortada introduzindo-se outra. Por fim, no último exemplo, a linguagem e as cenas são muito fortes. O racismo está explícito na fala de Rodrigo. As duas personagens se encontram sozinhas na sala e, como de outras vezes, não aparece ninguém para mediar uma reflexão formativa sobre o problema. No segundo capítulo, já se argumentou que é comum crianças assistirem à televisão sem o acompanhamento de adultos, sobretudo, os programas infantis que são considerados inocentes. Na contra-mão desse raciocínio, é preciso levar em conta que os enredos de programas televisionados, como a novela Carrossel II, passam aos expectadores apenas uma parte da realidade, a que convém ao continuísmo do modo de viver e de ser capitalista. Conforme Marcuse (1967), na natureza, um animal mais forte pode sobrepujar um mais fraco, lógica que não se aplica a seres humanos, pontua o autor. Os negros, historicamente, foram dominados pelos brancos que, por sua vez, se beneficiaram e continuam se beneficiando dessa exploração. Nesse sentido, cabe à educação manter-se alerta com as meias verdades, para que não passem despercebidas, como vem ocorrendo.

É interessante observar que as atitudes preconceituosas não são debatidas nem corrigidas. Entretanto, alguns comportamentos tidos como maus são sempre punidos. No capítulo do dia 02/04/03, Jacinta e Pantaleão são transformados em pedras, depois de terem roubado a casa de Alonso e tentarem fugir. Telma, que teve um caso com o pai da Cidinha – gerando a separação do casal Castilho –, tenta dar uma porção mágica para a menina e transformá-la numa besta. Ela não obtém êxito em seu intento e acaba por tomar a porção por engano. Quem vira macaca é Telma (capítulo do dia 08/04/03), tendo sido condenada a viver para sempre no zoológico. O pai de Cidinha, Juliano, também sofre um castigo pela traição à sua esposa. Após uma luta de boxe, ele fica cego (12/04/03). Para evitar profunda tristeza na família, o castigo é temporário, logo ele volta a enxergar. Os exemplos denotam a existência de um poder regulador, na trama da novela, que

cuida para que as personagens não escapem aos padrões sociais impostos. Esta regulação tem reflexos diretos na formação de valores. Quem assiste ao programa, particularmente as crianças, absorve a moral da história.

A moral burguesa, que tem como alvo os sentimentos, permeia inúmeras cenas da novela, principalmente as falas e atitudes da diretora da escola. É preciso educar o espírito para a prática da virtude. Quando a professora Verruguinha chega à escola emocionalmente desequilibrada para dar aulas, ela é afastada por uma semana, sem maiores explicações. Basta a referida professora arrumar um namorado que vai procurá-la na escola, este acontecimento é o suficiente para que seja despedida. Há uma inversão de valores: a professora pode dar aulas e prejudicar os alunos com o seu desequilíbrio, que só foi notado depois de ter chegado ao extremo. Mas, quando sua conduta põe em risco a moral da escola, ela é logo despedida.

Diretora – Professora, seu comportamento promíscuo e ridículo me obriga a exigir sua demissão. A senhora está despedida.[...] Vá embora antes que a sua sem-vergonhice nos atinja.
(Capítulo do dia 24/04/03).

A diretora também emite juízos de valor sobre a conduta do pai da Cidinha:

Diretora – Se o pai dela não tivesse feito o que fez, isso não teria acontecido.
(Capítulo do dia 29/04/03).

A fala da avó da Cidinha com a filha segue o mesmo raciocínio:

Avó da Cidinha – A culpa não é da louca – referindo-se à amante de Juliano. Você sabe do que eu estou falando. Se seu marido não tivesse se envolvido com ela...
(Capítulo do dia 29/04/03).

No que diz respeito ao dinheiro e ao poder, o enredo não difere muito dos de outras novelas. Pessoas ricas são associadas a personagens antipáticos e egoístas. As falas e cenas envolvendo-os insistem nessas características de tal maneira que o público não se identifica com eles. As qualidades morais, como a sinceridade, a honestidade, e os sentimentos, como amor, alegria, liberdade, são sempre encontrados nas pessoas simples do povo. O maior exemplo dessas

virtudes, destacadas na trama, é a professora Lupita que, apesar de sua difícil situação financeira, vive feliz em conformidade com tais valores. Ela também emite juízos de valor sobre o Sr. Robles, que é um homem muito rico, como pode ser verificado no capítulo do dia 17/04/03.

Lupita – Meu Deus! É horrível ter dinheiro e ter poder. Como isso transforma as pessoas.

Os ricos são associados a pessoas más, frias e sem coração. Dificilmente alguém se identifica com tais personagens. A aluna Simoninha, por exemplo, filha do médico, age com desprezo em relação aos colegas, principalmente em relação ao Ângelo.

Diogo – A Simoninha maltrata a todos, e nem por isso nós queremos mudar. (Capítulo do dia 11/04/03).

Nas falas, aparece o contraste entre as personagens que têm dinheiro e as mais humildes que, excetuando-se a madrasta, são bondosas e generosas. Nota-se que, no geral, os valores cultuados reforçam o conformismo social. Conforme Lazarsfeld e Merton (1990), a grande maioria dos programas exibidos pelos meios de comunicação confirmam a atual estrutura social. Logo, são programas que oferecem pouco ou nenhum subsídio para a apreciação crítica, para a formação do pensamento analítico.

Adorno e Horkheimer (1990), examinando o impacto da cultura mercantil no processo de formação do homem, observa que toda lógica que exige alento intelectual é escrupulosamente evitada pela televisão. A cultura mercantil – e nela os programas televisionados – não está compromissada com a formação crítica e, sim, com o consumo. Enquanto assiste às programações, o telespectador recebe uma realidade pronta, montada conforme o que dá vantagem em termos de mercado. O problema é que essa realidade lhe é passada como a verdade, única, indiscutível.

3.2.4 Imagens

As imagens inseridas no enredo da televisão acompanham os conceitos e os valores sociais, contribuindo para formar uma visão unidimensional de sociedade, isto é, uma visão que se impõe como a única possível. As imagens, programadas pelo prisma da unidimensionalidade, concorrem, de maneira significativa, para que o indivíduo fixe diferenças e semelhanças que não resultam num todo articulado.

Como destacado no segundo capítulo, os homens da sociedade industrial estão submetidos a uma superabundância de imagens, o que contribui para a fragmentação das capacidades psíquicas. Veiculam-se imagens curtas e rápidas, forçando o desenvolvimento de um determinado tipo de atenção e memória, desprovidas de compreensão. As imagens divulgadas pela mídia seguem a lógica formal, que enquadra, regula e formata as capacidades intelectivas do indivíduo.

As imagens transmitidas pela novela Carrossel II não fogem à regra. Também elas contribuem para formar um determinado tipo de consciência nos indivíduos, uma consciência incapaz de argumentar, de lidar com o contra-ponto. As imagens que se fixam no cotidiano das famílias e da escola são filtradas, de modo a transmitir contextos, previamente regulados, que endossam a ordem vigente, a não-reflexão. As mesas são filmadas no horário das refeições, quando a família está reunida, conversando sobre os problemas do dia-a-dia, ou sobre os colegas da escola. Nesses momentos aparecem diferentes famílias, pobres e ricas, seus hábitos alimentares, louças e talheres utilizados. O fato de alguns terem louças finas, enquanto outros não têm nem o alimento sobre a mesa não importa, não é discutido. O que é fortemente reforçado é a imagem da família estruturada – pai, mãe e filhos. As relações familiares, os momentos de diálogos também contam com um espaço expressivo. Porém, em sua grande maioria ocupam-se com o que consideram qualidades ou defeitos de alguns colegas. Portanto, ao invés de contribuírem para o desenvolvimento do pensamento, são diálogos carregados de preconceito.

É muito comum que as meninas da segunda série, independentemente da condição social, se encontrem na casa de Simoninha e Marissol para lanchar ou

para almoçar. Mesmo com tanta amizade e fraternidade, as falas de Simoninha deixam claro que sua condição social é superior a de muitos alunos da escola.

*Simoninha – Os alunos da escola deveriam ser classificados de acordo com a educação e com a família que nasceram. Assim, as pessoas educadas se livrariam das ignorantes.
(Capítulo do dia 18/03/03).*

Um amigo de Simoninha, chamado Rodrigo, cujos pais também desfrutam de uma condição social superior da maioria dos alunos da Escola Pátria Unida, participa da conversa, seguindo a mesma conduta.

*Rodrigo – A categoria busca a categoria, e não podemos nos misturar com gente inferior.
(Capítulo do dia 09/05/03).*

As imagens que acompanham a conversa entre os dois colegas acentuam as diferenças de condições econômicas que vêm associadas com esperteza, com inteligência. A indumentária de Simoninha é diferente da de seus colegas. Ela usa sempre óculos escuros, luvas, os cabelos penteados com rabo de cavalo e roupas de marca. Já Rodrigo tem os cabelos longos e feito escova. Suas roupas parecem de um adulto em miniatura, seus brinquedos são caros e de última geração, como computador, *vídeo game*, moto eletrônica, etc.. As crianças sempre ficam observando o menino passear com a moto elétrica. Nenhuma outra tem brinquedo igual, com esse nível de sofisticação tecnológica.

Na sociedade industrial, os homens se diferenciam pelos produtos que consomem. Na novela em questão, o parâmetro é o mesmo. As crianças e suas respectivas famílias são diferenciadas pelos brinquedos a que têm acesso e pelos bens materiais que possuem. Os quartos das crianças ajudam a configurar o fato. Alguns alunos possuem, em seus aposentos, televisão, computadores, dentre outros objetos caros. Enquanto outros não dispõem sequer de quarto. Este é o caso de Guilherme, que vive num barraco, onde um cômodo serve de sala, quarto e cozinha.

As imagens das mães, confirmam as diferenças que oprimem e não são discutidas. Todas são donas de casa, responsáveis pelos cuidados para com a família. Mas, algumas aparecem fazendo o serviço doméstico, enquanto outras têm empregados para tal fim, portanto, apenas dão ordens. Estas cenas são transmitidas com muita naturalidade, mesmo quando a madrasta de Guilherme aparece lavando louça dentro de um balde ou dando banho na filha do lado de fora do barraco, ao ar livre. Esse tipo de situação, ao ser amplamente veiculada pelos meios de comunicação, não causa mais espanto, nem revolta. Adorno (1995) explica que a miséria, a fome, a desgraça humana acabam se tornando algo natural. Como as pessoas convivem diariamente com essa situação, já não se dão conta das atrocidades cometidas pelo homem contra si próprio. A expropriação humana está trivializada.

Esse turbilhão de imagens que invade o cotidiano das crianças, dos homens em geral, transmite uma forma limitada de compreender a realidade e, nessa medida, limitante. Como pela via da linguagem, igualmente pela via das imagens televisonadas, o pensamento não encontra subsídios para operar com o diferente, para desenvolver a capacidade de análise crítica, para transcender. Daí a pertinência das ponderações de Maar (1994) que, orientado pelos postulados frankfurtianos, enfatiza a necessidade de a educação não deixar morrer a crítica. A educação escolar é um dos poucos espaços onde se pode cultivar a experiência formativa⁴⁵.

O consumo, via de regra, não fica de fora das cenas da novela. A propaganda está inserida no programa, de modo a intercalar as partes do capítulo. Por meio dela, são mostrados produtos de alimentação, como doces, refrigerantes, dentre outros, além de brinquedos, carros, vestuário infantil, sapatos, adereços femininos, etc. Todos esses produtos estampam logotipos e marcas de empresas, tornando os

⁴⁵ A experiência formativa foi sendo cooptada dos indivíduos no decorrer do desenvolvimento das forças produtivas, mais especificamente, na forma como o trabalho se realiza. Diferentemente do artesão que, durante a realização de seu trabalho, possuía o domínio de todo o processo – concepção e execução –, hoje, os indivíduos, ao realizarem o trabalho, não precisam utilizar o conhecimento teórico, juntamente com o prático. Conseqüentemente, a sociedade está dividida entre aqueles que executam e aqueles que concebem. Os pensadores da Teoria Crítica não defendem a volta ao passado ou o saudosismo de uma época em que o trabalho possibilitava aos indivíduos o domínio de seu tempo e de seu espaço. Postulam, sim, a necessidade de uma educação que ultrapasse os níveis da semiformação ('Halbbildung') e da mera adaptação, em busca de um desenvolvimento hominilateral.

expectadores mirins um alvo dos produtos da indústria do consumo. As personagens da novela também são usadas para o consumo. A indústria cria bonecas com o nome das personagens, álbum de figurinhas com os astros da novela, CD'S com a trilha sonora, e tantos outros que contribuem para disseminar o desejo de consumo nos pequenos expectadores.

Claro está que a televisão não se limita a entreter. Ela forma valores e opiniões por intermédio da linguagem e das imagens que veicula. Tais instrumentos são cuidadosamente elaborados para esse fim. Em seu texto *Televisão e Escola: conflito ou cooperação?*, Penteado fala sobre a importância desse meio para a formação dos consumidores desde a infância. Os apelos dos comerciais induzem um determinado modo de pensar, criando o gosto pelo consumo. A autora também ressalta a dinâmica dos programas infantis que, com suas cores e espetáculo, prendem a atenção dos pequenos expectadores. Assim procedendo, essa dinâmica forma um tipo de atenção seletiva que só faz por corroborar com o pensamento circunscrito a uma única dimensão, a dominante.

Os atrativos desses programas cativam e absorvem totalmente as capacidades psíquicas dos expectadores. Na novela *Carrossel II*, apesar de o enredo primar pelo drama, a fantasia está sempre presente nos capítulos gravados. Aparecem momentos em que as crianças sonham – mesmo acordadas –, extrapolando a realidade, onde as personagens viram heróis ou realizam seus desejos. São inseridos no enredo alguns vídeo clips que se constituem em pequenas histórias independentes do roteiro. Chamam a atenção por serem curtos, com melodias e muita fantasia. Nesses clips, são exploradas as situações do momento, num tom mais leve, auxiliando na quebra das tensões provocadas pela novela. De acordo com as pesquisas feitas por Belloni (2001), explicitadas no segundo capítulo, esta é uma tática muito adotada nos programas televisivos. Ela funciona como um descanso, provocando uma retração das emoções. Essa estratégia contribui para que o espectador relaxe e, assim, continue assistindo ao programa, sem precisar desligar a televisão ou sair da sala.

Existem também os clichês das personagens que são absorvidos pelos alunos sem qualquer resistência. Esse fato deve ser visto com cautela. Pais e educadores, com

freqüência, se encantam quando a criança imita as falas e gestos repetidos, incansavelmente, pelas personagens, reforçando o feito. Ocorre que essa espécie de imitação não favorece o desenvolvimento do pensamento. Com base na teoria de Vygotsky (2000), pode-se inferir que a imitação só cumpre esse papel quando, por meio dela, a criança exercita e interioriza conceitos, valores, princípios que requerem um nível de reflexão, de abstração, superior ao que ela se encontra. O que, decididamente, não é o caso. Ao imitar personagens da novela, a criança repete palavras e gestos mecânicos, ideologizados.

Em linhas gerais, estes são os conceitos, valores e imagens mais marcantes transmitidos pela novela Carrossel II. Essa análise não tem a pretensão de abarcar todos os aspectos do programa, mesmo porque o material pesquisado é muito rico, com inúmeros outros pontos que podem ser examinados. Por razões teóricas, optou-se por centrar a análise nos fatores que servem, diretamente, à formação do pensamento.

Em síntese, o potencial formativo da programação, no que diz respeito às categorias analisadas, é praticamente nulo. Em especial, as crianças estão submetidas a uma atividade diária que fala no sentido contrário ao desenvolvimento a ser perseguido pela educação escolar. As cenas e os diálogos descartam o exercício da reflexão, capaz de promover o pensamento. Ainda que o intuito da novela fosse o de apenas entreter, passar o tempo, o fato é que ela participa de perto na formação de conceitos, valores e padrões de comportamento que levam, tão somente, à adaptação do sujeito ao que está dado.

Com a análise da novela Carrossel II – o programa televisionado mais assistido num contingente de aproximadamente 700 crianças –, buscou-se apreender o impacto desse recurso dos meios de comunicação na formação do pensamento. Constata-se que a influência do conteúdo propalado, através da linguagem e das imagens, é expressiva e se dá nos termos do *status quo* vigente. Mediante essa constatação, é preciso voltar as atenções à educação escolar, já que, nesse âmbito, se pode demonstrar e, então, contra-argumentar a semiformação. É nessa linha de raciocínio que se pretende, no próximo capítulo, vislumbrar perspectivas de atuação pedagógica.

CAPÍTULO IV

CULTURA MIDIÁTICA E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Dos estudos realizados, depreende-se que os conteúdos veiculados – através da linguagem e das imagens – pelo programa Carrossel II, não contribuem para que o espectador, ao assistir à novela, tenha seu pensamento elevado a níveis superiores. Esta situação não é exclusiva deste programa. A falta de enredos que tragam, em seus textos, espaços e elementos de reflexão sobre a estrutura social, suas contradições e seu funcionamento permeia o dia-a-dia da televisão, que visa, prioritariamente, a adaptação do sujeito ao modo de ser engendrado e cultivado pela sociedade mercantil.

Tendo constatado esse fato, o objetivo do presente capítulo é refletir sobre alternativas educacionais que norteiem o trabalho do professor em sala de aula, em busca de um parâmetro de pensamento superior àquele de que se valem os programas televisionados. Superior porque visa o humano em primeiro lugar.

A história da sociedade capitalista, mais do que em organizações pregressas, é uma história de renúncia do eu, de submissão do indivíduo à técnica, ao poder econômico. O eu vai sendo enfraquecido pela repressão – disfarçada de liberdade – que impera na sociedade administrada (MARCUSE, 1967). Nessa conjuntura, a educação escolar precisa valer-se de uma fundamentação teórico-metodológica que lhe permita se contrapor à falta de experiência formativa a que os indivíduos se encontram submetidos. Os autores da Teoria Histórico-Cultural, bem como os pensadores da Escola de Frankfurt subsidiam a consecução desse propósito quando

explicitam a importância de se trabalhar os conteúdos desde a história social que os produz até o papel da mediação no desenvolvimento psicológico.

Adorno, em seu texto *Televisão e Formação*, deixa ver o potencial formativo da televisão que é negado pelo modo como esse instrumento é explorado. A televisão poderia contribuir no sentido de denunciar a lógica dominante, trazendo, para sua dinâmica, programas com conteúdos, relatos, imagens e casos que exercitem a memória compreensiva, a atenção seletiva, a percepção para além do dado, dentre outras capacidades as quais, por sua vez, estão diretamente implicadas no pensamento. Concorreria, assim, para uma formação contrária à que vem sendo disseminada pelas relações de produção, pela cultura vigente. Ao invés disso, os meios de comunicação, como parte do capital, propalam o que importa ao poder econômico. Programas televisionados, como a novela em questão, falam contrariamente ao desenvolvimento da capacidade analítica.

O rompimento ou, quando menos, a denúncia a esse cerco implica consciência da situação. Assim sendo, pode ser desencadeada à medida que os homens – logo também os que atuam na produção de tais programações – tenham claro as formas de controle social presentes na atualidade e o que pode ser feito em termos de resistência.

Na medida em que uma série de pessoas críticas, autônomas e freqüentemente até opositoras, colaboram na produção dos programas, torna-se possível romper em certo sentido as barreiras do existente simplesmente apoiando-se nas relações pessoais específicas e sobretudo na competência técnica de pessoas que têm o que dizer e fazer quanto a este assunto [...] uma tal programação vai além da tevê nos termos vigentes, podendo contribuir para transformar a consciência das pessoas (ADORNO, 1995, p. 82).

As pessoas devem aprender a ver televisão, relacionando os conteúdos transmitidos à própria condição de existência, de vida. Mas é difícil pensar em pessoas críticas ou vislumbrar alternativas de superação do *status quo*, se os indivíduos, bem como os conteúdos produzidos pela televisão estão inseridos nesse contexto mais amplo que é a sociedade capitalista. Esta, para se manter, leva a cabo um projeto de semiformação ('Halbbildung'), de modo que fica quase impossível aos indivíduos se desvencilharem da teia de relações existentes. Marcuse (1967, p.230), refletindo

sobre esse problema, indaga: “[...] como podem os indivíduos administrados [...] libertar-se tanto de si mesmos como de seus senhores? Como se poderá sequer pensar que o círculo vicioso possa ser rompido?”. E, juntamente com Adorno (2000), que comunga das mesmas preocupações, apontam para a educação como um espaço no qual ainda é possível investir na formação do indivíduo, contrapondo-se à semiformação (‘Halbbildung’).

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusted people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 2000, p.135).

Sabe-se que a educação se faz, predominantemente, à imagem e semelhança da sociedade na qual está inserida. A escola é uma escola da sociedade capitalista, determinada pela estrutura desta sociedade. Portanto, alunos e professores estão formando e sendo formados para reproduzir tal estrutura. Apesar de não assumir claramente, a educação escolar tem visado apenas a adaptação e adequação dos indivíduos à ordem estabelecida. O ensino não pode negar-se a formar pessoas para atender às demandas do mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, não pode tomar essas demandas como finalidade maior, como ponto de chegada para a educação escolar. Quando, hoje, se educa, simplesmente, para adaptar o sujeito à sociedade, se está reproduzindo as relações que excluem, que produzem miséria física e intelectual.

A adaptação das novas gerações é necessária para situar os homens no mundo, como destaca Adorno (2000). Primeiro, porque o homem só se constitui como tal em sociedade; segundo, porque não se pode destruir as riquezas construídas até aqui. Contudo, como as relações sociais capitalistas alienam, semiformam, da educação escolar espera-se um ensino que ultrapasse os limites da mera adaptação, que forme com vistas à emancipação do homem das relações sociais de produção que o escraviza.

Não é apenas a tomada de consciência que leva a transformações na organização social, tampouco se podem fazer mudanças radicais se não for mudada a maneira

como os indivíduos pensam. A educação não é suficiente para emancipar, até porque está a serviço de interesses político-econômicos (MAAR, 1994). Entretanto, é justamente ela que pode gerar um clima favorável à transformação, à medida que tome consciência e trabalhe com a dimensão política, sem, obviamente, negligenciar a dimensão pedagógica que impregna o conhecimento científico. Esta não é uma tarefa fácil. É muito difícil empreender uma educação emancipatória numa organização social em que a forma de trabalho e a cultura falam no sentido da perpetuação do modo de ser estabelecido.

A Teoria Crítica dá a conhecer os problemas dos quais resulta a semiformação ('Halbbildung'). Um deles, senão o maior, consite na perda da experiência formativa. O trabalho capitalista não permite que o sujeito estabeleça com o objeto uma relação livre de regulações externas e estranhas ao próprio sujeito, uma relação que faculte o desenvolvimento de outras capacidades para além daquelas parcas e estreitas requeridas pelo trabalho alienado. Não se pode simplesmente postular a educação para a individualidade, apta à experiência, posto que as possibilidades sociais reais e os processos de trabalho não solicitam qualidades individuais. Nesse prisma, a educação crítica é a base da formação emancipadora. Com ela, elucidam-se e, por conseguinte, se denuncia a reprodução e a repetição de conceitos vazios, de valores e hábitos sociais que mantêm atrofiada a consciência dos indivíduos.

A educação privada e pública, na sociedade capitalista, é mercantilizada em seu conjunto. Ela se tornou uma mercadoria, sendo comum venderem-se pacotes prontos de ensino – bens educacionais – que servem a uma formação aparente, efêmera, descartável, como qualquer outro produto. Durante o desenvolvimento da sociedade industrial, à semelhança do que ocorre com o trabalho, o processo educacional é destituído de experiências formativas. O conhecimento científico, do modo como é apreendido e ensinado, perde o seu caráter histórico, o significado social que lhe é conferido pelas relações que o produz, torna-se cada vez mais positivizado. A função emancipatória foi travada, desenvolvendo-se apenas o lado da semiformação ('Halbbildung'), que interfere na vida dos homens, no modo de ser em prol do continuísmo (MAAR, 1994).

Esse processo, assinala Maar (1994), teve início no Brasil, nos idos de 1964, quando o Estado elaborou o projeto da Cultura Nacional⁴⁶. O governo militar investiu nos meios de comunicação de massa – especificamente na Rede Globo – como uma grande agência educativa. Oliveira (1997, p. 42) acrescenta que, “[...] ao mesmo tempo que os senhores apoiaram o crescimento dos meios de comunicação de massa, em especial da TV, cuidaram para que todos os habitantes do país tivessem seu quinhão dos produtos da Indústria Cultural, consolidando a sólida semiformação cultural”.

O modo como os meios de comunicação são explorados contribui, significativamente, para que as gerações sejam impedidas da prática da leitura crítica dos fatos sociais. O exercício do questionamento e da reflexão – que são elementos imprescindíveis ao pensamento crítico – tem sido enfraquecido, principalmente a partir da grande avalanche de informações transmitidas pela mídia. Na linguagem dos meios de comunicação, eliminou-se o negativo, a possibilidade do vir-a-ser. Trata-se de uma linguagem uniforme e padronizada.

Por este motivo,

[...] o conhecimento dessas leituras, dessa pluralidade de signos é um dos direitos fundamentais do mundo moderno. Sem ele, corremos todos os riscos da mais integral mistificação pelos meios de comunicação, em especial pela indústria cultural. Cabe à escola o ensino e a exploração dos novos meios de comunicação para que as gerações novas não fiquem, não permaneçam heteronomizadas pela mídia (OLIVEIRA, 1997, p.29).

O esforço da burguesia para eliminar da prática e do pensamento a dialética, o sentido da transformação histórica, como destacam Maar (1994), Oliveira (1997) e Santos (1996), vai além do controle dos meios de comunicação, da cultura que propagam. A classe dominante conseguiu seu intento por intermédio do trabalho, donde resulta um homem fragmentado, deformado física e psiquicamente. As mudanças ocorridas no mundo do trabalho repercutem nas relações sociais e, portanto, também na educação. Logo, em se querendo entender os fundamentos da

⁴⁶ Projeto este que se pretendia hegemônico e visava consolidar uma estrutura de dominação, por meio da educação nacional. Através da televisão, foi-se construindo o imaginário social no sentido da semiformação, auxiliando na formação de uma sociedade administrada (MAAR, 1995).

perda da experiência, não se deve buscá-los nos indivíduos, mas sim nas condições objetivas em que se realiza o trabalho, nos processos sociais, na cultura que deles decorrem.

Convive-se, atualmente, com uma dominação social, política e educativa muito discreta, quase imperceptível, porque se apresenta como liberdade. É por esse motivo que a educação deve estar atenta e, principalmente, ser um instrumento de compreensão e resistência às formas de que se vale o poder econômico para manter essa estrutura de dominação. “O mundo inercial da escola e as características do professor [...] são terreno fértil e propício ao desenvolvimento do verbalismo, o congelamento do real, o formalismo e a competitividade [...]”(OLIVEIRA, 1994, p.135).

Com o desenvolvimento das forças produtivas, foi necessário formar homens capazes de operar, com eficiência, os novos instrumentos de trabalho⁴⁷. Além disso, é oportuno destacar que, sob a ótica da classe hegemônica, a educação foi estendida muito menos para atender a necessidades de formação e muito mais para aplacar reivindicações trabalhistas. As camadas mais pobres da população e a classe operária reivindicavam vaga no sistema educacional, pois a educação era vista como sinônimo de equalização social. Porém, a ampliação das vagas se fez acompanhar de um diferencial: a qualidade (OLIVEIRA, 1997). Aos filhos das famílias financeiramente bem dotadas, prossegue o autor, era necessário um bom ensino e, para os deserdados, um ensino de segunda classe. Escolas diferentes para pessoas diferentes, assim tem sido a prática.

A educação é ampliada para um número maior de pessoas, sem que as condições sociais de acesso e permanência sejam alteradas. Daí que nem todos conseguem ter um bom desempenho na escola. Os fracassos passam a ser imputados ao indivíduo, já que as oportunidades para estudar e trabalhar são consideradas iguais para todos, quando efetivamente são muito diferentes. A explicação, centrada no indivíduo, é respaldada pela ciência, mais precisamente, por teorias psicológicas,

⁴⁷ Não que a operação de tais instrumentos demandasse capacidades complexas e sim devido aos altos custos dos mesmos. Acredita-se que o espírito educado é mais zeloso no trato com as máquinas, especialmente as informatizadas (HARVEY, 1992).

como a teoria das diferenças individuais, ou a do determinismo ambiental⁴⁸. Nessa perspectiva, o fracasso escolar das crianças economicamente desfavorecidas é atribuído a características delas mesmas ou do meio onde vivem. É nesse contexto que nasce a educação compensatória, com o propósito de “ajudar” o desenvolvimento das crianças carentes. Assim entendidos, os problemas educacionais e suas soluções ficam restritos a pequenas parcelas, quando na verdade são muito mais amplos.

A lógica que orienta e permeia os encaminhamentos dados à educação é a mesma instaurada na sociedade. Segundo Santos (1996, p.15), a burguesia conseguiu estagnar a história por meio do império da lógica instrumental.

Vivemos, de fato, num tempo simultaneamente de conflitos e de repetição. O grão de verdade da teoria do fim da história está em que ela é o máximo de consciência possível de uma burguesia internacional que vê finalmente o tempo transformado na repetição automática e infinita do seu domínio.

Quando o conhecimento é ensinado em sala de aula destituído do sentido histórico, dos embates políticos e das transformações sociais, torna-se naturalizado, perde o seu movimento dialético. O passado é visto, então, como uma fatalidade ou como um tempo de atraso, que deve ser ignorado, e, não como produto das relações humanas. A racionalidade que permeia os conteúdos escolares é a mesma que perpassa a sociedade. Não há dimensão da vida humana que não seja administrada pela razão instrumental. Como dito em passagem pregressa, na sociedade industrial, reprime-se o diferente em prol do sempre idêntico, do continuísmo. Os comportamentos que se distinguem são enquadrados. Apenas a semicultura, com seu caráter afirmativo, faz sentido, se justifica. Dessa forma, ocorre um bloqueio na formação humana e o potencial crítico, o pensar diferente ficam sem espaço.

Se o que impulsionava o *status quo* era o possível andamento da História, impulsionada pela ação humana [...] o alvo a transformar deveria ser justamente incluir a história e o sujeito [...]. A perda do sentido histórico, o enfraquecimento da consciência histórica é um passo decisivo para o desaparecimento do sujeito. Sem consciência histórica de continuidade não há nem processo histórico do indivíduo, nem humanidade, nem homens, nem processo histórico (OLIVEIRA, 1997, P.35).

⁴⁸ Maiores informações sobre esta questão, consultar Pato, M. H. S. (1991).

Elimina-se “[...] qualquer traço que indique que a realidade está em constante processo de transformação e que o homem é seu agente privilegiado” (OLIVEIRA, 1994, p.135). Nessa conjuntura sócio-cultural, não há nem espaço nem tempo para pensar e ser diferente, para imaginar a vida humana sobre outras bases relacionais. Santos (1996) dá a entender que as lutas da burguesia emergente estavam sempre voltadas para o futuro, para uma sociedade de homens livres. Mesmo que, no início, não dispusesse de condições materiais para a emancipação do homem da labuta, ainda assim, a transformação social radical era sonhada e prevista, principalmente com a disseminação das teses e propósitos marxianos.

Sob o jugo da sociedade capitalista, o projeto de emancipação é subsumido pelo da adaptação incondicional. O homem tem sua capacidade de entendimento travada pelo modo como se realiza o trabalho e pela cultura da semiformação (*‘Halbbildung’*). O pensamento transcendente, capaz de vislumbrar formas diferentes de existência vai sendo silenciado. Enguita (1991) observa que, na atualidade, a ciência e a tecnologia alcançaram um desenvolvimento tal que permite produzir muito mais com menos trabalho. Entretanto, a aplicação de ambas está comprometida com o poder econômico, com a manutenção da ordem capitalista e não com a causa humana. Justamente quando estão postas as forças materiais para se concretizar o sonho de uma sociedade da não labuta, da formação multilateral, a dominação social, a regulação sobre os indivíduos eliminam oposições, impedindo o salto qualitativo, a transformação radical dessa sociedade.

A mudança e, antes dela, a denúncia do modo de ser estabelecido passam pela formação voltada para o todo social. A Teoria Crítica possibilita essa formação e, portanto, se põe como fundamento para um projeto de reorganização social com vistas ao todo, acessível há dois séculos, porém negado.

Quando Adorno (2000) adverte para que “Auschwitz não se repita”, ele não está apenas chamando a atenção para que não se repitam os erros e atrocidades cometidos no passado, em relação a um determinado grupo social num campo de extermínio. Adorno alerta para esse processo de barbárie que se instaurou no mundo, no qual a dominação tecnológica e cultural se faz com fins mercantilistas. O direcionamento que a formação dos homens assume na sociedade capitalista

precisa ser visto e atacado pela educação escolar. A ela compete dar a entender que as riquezas socialmente produzidas podem ser consumidas com fins humanos. Maar (1994, p.75) sublinha a importância de se “[...] pensar uma nova cultura, em que o homem não se submeta a objetivos ‘econômicos’, mas constituir-se-ia ele próprio em ‘fim’”, negando uma realidade de terror e sofrimento.

4.1 Educação x Semiformação: Enfrentando o Problema

Nessa ambiência social, não é fácil fazer da escola um local privilegiado de experiências formativas. “Os alunos são desestimulados de pensar no real, com toda sua riqueza, mutabilidade e complexibilidade, para dedicarem-se a uma memorização desarticulada e que, por sua falta de sentido, desaparece logo após as sessões de avaliação do rendimento escolar” (OLIVEIRA, 1994, p. 135). Ciente desse fato, Adorno, em sua obra *Educação e Emancipação*, insiste que a escola ainda é um espaço onde se pode trabalhar com vistas à emancipação. Para que isso se concretize, é necessário que as pessoas responsáveis pelo processo de ensino tenham o discernimento necessário para orientar a educação no sentido da contradição e da resistência.

Tal como Adorno (2000) e Oliveira (1994), Santos (1996) também está preocupado em fazer da educação escolar um espaço de resistência. Essa preocupação fica evidente quando o autor traça o perfil de um projeto educativo com potencial emancipatório, voltado para a contradição e a indignação. O conflito não tem lugar na lógica formal, explica Santos, por esse motivo se choca com ela, gerando a recusa da repetição do presente, da banalização do sofrimento humano. O conhecimento da sociedade é um suporte imprescindível à emancipação, pois, se o indivíduo não tem consciência da dominação, não buscará formas de superá-la. O conhecimento pode ser tanto mecanismo de regulação como fonte de emancipação, depende da maneira como o professor trabalha com os conteúdos em sala de aula.

O educar precisa ser um ato que, a um só tempo, dê a conhecer a ciência e denuncie o modo como ela é produzida e consumida, resultando em espanto e

indignação. Subjugado pela razão instrumental, o ser humano perde a capacidade de se rebelar contra a violência, a guerra, a fome, a exclusão social, a miséria. Essas atrocidades estão se tornando normais no dia-a-dia das pessoas. A relação entre saber e aprender passa necessariamente pelo confronto, que possibilita a comparação, o contraponto e a recusa de um curso pré-traçado para a história (MAAR, 1995).

O futuro é visto e propalado como um futuro de progresso, o que tira a possibilidade de se imaginar uma outra ordem melhor do que a que se vive; melhor porque mais justa, mais igualitária. O conformismo e a impossibilidade de romper com o idêntico são disseminados por todas as esferas. Daí a importância de, por meio do ensino, comparar diferentes modos de ser, diferentes culturas, gerando conflito, especialmente no que tange a condições humanas de vida. O contato com modos de ser diferenciados pode auxiliar uma nova maneira de pensar a história e o desenvolvimento social.

O conflito serve, antes de mais, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Essa capacidade e essa vontade emergentes através das quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e portanto entre pessoas e entre grupos sociais (SANTOS, 1996, p.33).

Para que essa proposta pedagógica possa ser concretizada, faz-se necessário que o professor compreenda a realidade histórica da qual os conteúdos são parte. Os conteúdos devem ser ensinados em seu movimento dialético, ou seja, no movimento de transformação social em que foram produzidos. O conflito não pode ser instaurado sem que se busquem, na história da civilização, parâmetros de comparação. A comparação argumentativa explicita relações, limites e possibilidades e, assim, desestabiliza a repetição do presente como única alternativa, gerando a recusa à opressão e à trivialização do sofrimento. Esse trabalho pedagógico requer do professor a compreensão das contradições que permeiam a sociedade capitalista.

Conforme destacado no primeiro capítulo, a amplitude do pensamento, sua independência e profundidade dependem, significativamente, do conhecimento que o sujeito dispõe. Neste sentido, vale destacar a importância de os profissionais da educação conhecerem os problemas que permeiam o ensino e a aprendizagem, dentre os quais destaca-se a fragmentação do conteúdo e a perda da sua historicidade. Sob essa ótica, além de conhecer a conjuntura social em que a escola se insere, a fim de trabalhar os conteúdos sem perder de vista sua razão de ser, o professor necessita de um referencial teórico que lhe permita compreender como ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento humano. A Teoria Histórico-Cultural fundamenta essa compreensão contribuindo para que o professor se posicione frente às diferentes tendências que orientam a prática educativa. A teoria elaborada por L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev e A. R. Luria

[...] provoca uma verdadeira revolução no campo da Psicologia e da Educação. Põe em xeque conceitos, princípios, valores e posturas vigentes, próprios das concepções positivista e naturalista. Como se sabe, o referencial histórico-cultural apresenta e explica um entendimento sobre os fundamentos, a identidade e o curso do desenvolvimento e da aprendizagem que, quando menos, questiona desde suas bases e desequilibra o trabalho docente, pautado nas concepções antes referidas (PALANGANA; GALUCH; SFORNI, 2002, p.112).

A educação não pode se limitar às exigências econômicas. Por este motivo, as atenções devem centrar-se no conteúdo do ensino, na aprendizagem e, por conseguinte, na espécie de desenvolvimento que se quer promover.

O estudo realizado – em especial no que concerne ao primeiro capítulo – permite compreender que o homem só se humaniza graças ao convívio social, às relações que estabelece com outros seres humanos e com a natureza. Nessas relações, destaca-se a linguagem como fator de extrema relevância para o desenvolvimento quantitativo e qualitativo das capacidades psíquicas. É por meio da convivência sócio-cultural e, nela, pela regulação exercida por pessoas que a criança se apropria de conceitos, valores, normas de conduta, enfim, do conhecimento elaborado por gerações, desenvolvendo-se.

A. Schaff (1964, p.240), ao discutir sobre relações entre linguagem e conhecimento, argumenta que a maneira como pensa um determinado indivíduo depende da

experiência social filogenética que compartilha ou a que se encontra submetido. E, nessa ambiência, a linguagem é a mais efetiva forma de educação. “A linguagem socialmente transmitida ao indivíduo humano forma a base necessária do seu pensamento”. Essa afirmação, que se sustenta nas teses vygotskianas, leva à importância da mediação e da linguagem na formação psíquica do indivíduo, em especial do pensamento. Daí a necessidade de se investir na mediação realizada pelo professor em sala de aula, pois, ao ensinar conteúdos, ele estará ensinando também maneiras de pensar, de raciocinar, de perceber e interpretar o real.

O papel do professor é de grande relevância nesse processo de mediação. Valendo-se da linguagem, que na sala de aula significa, prioritariamente, conteúdos bem fundamentados, o professor deve direcionar os estudos, o trabalho de análise, para a apreensão do real. A depender da qualidade, do alcance da mediação, por intermédio dos conteúdos escolares, dos conceitos científicos, pode-se desautorizar aqueles veiculados pela mídia. A educação escolar há que se contrapor à semiformação (*‘Halbbildung’*), valorizando a experiência crítico-formativa.

Contrariamente a esses pressupostos, a mediação observada na novela *Carrossel II*, tanto entre professor-aluno, como entre aluno-aluno, mostrou o quanto a linguagem deixa a desejar nas situações que se pretendem educativas. As aulas presenciadas na novela demonstram poucos espaços para argumentações e questionamentos. Os alunos apenas ouvem os conteúdos expostos oralmente pelo professor, sem tempo para o debate, para a reflexão. Até porque, o modo – fragmentado e mecânico – como esses conteúdos são trabalhados não permitem a reflexão, não dispõe elementos para tanto.

Por outro lado, quando o professor faz do seu trabalho um contraponto à prática dominante observada na sala de aula fictícia da novela, ensinando conteúdos que fazem sentido, porque são contextualizados, percebe-se que, nesse espaço, se pode desenvolver experiências formativas. Enguita (1991, p.247) destaca que, “[...] sob a mesma epígrafe ‘Matemática’, alunos podem aprender ‘cálculos’ (ou seja, um exercício repetitivo) ou ‘problemas’ (ou seja, exercício criativo); sob a mesma epígrafe ‘Linguagem’ podem aprender ‘ditado’ ou redação, e assim sucessivamente”. Os postulados de Adorno (2000) permitem ir além e afirmar que não basta substituir

o ditado pela redação. Esta última, considerada em si, também não promove o pensamento esclarecido. A ruptura para com a repetição de conteúdos naturalizados passa pela opção teórico-metodológica que orienta o trabalho do professor.

Conforme Vygotsky (2001), é função da escola promover no aluno novos níveis de desenvolvimento. A aprendizagem que não se adianta ao desenvolvimento, empurrando-o para frente, está se apoiando em funções prontas e maduras, portanto não se justifica. O processo de ensino-aprendizagem precisa visar as funções que ainda não amadureceram, que estão em vias de se completarem. Este é outro aspecto do trabalho a ser pensado com critério se se quer educar com vistas à ampliação do raciocínio, da atenção, da memória, da percepção, em resumo, da capacidade para pensar. Não se trata de ampliar o pensamento em qualquer perspectiva, mas sim na perspectiva da emancipação.

Ainda com o intuito de desequilibrar os modelos de pensamento e de comportamento transmitidos por programas como a novela Carrossel II, faz-se necessário considerar o papel da imitação no desenvolvimento infantil. Vygotsky (2000, p.115) postula que “as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas”.

Na convivência com pessoas, as crianças se relacionam e se identificam com modelos, que pais, professores, tios e outros parentes próximos representam em sua vida. Normalmente, por meio do faz-de-conta, elas encenam diferentes papéis sociais, como a mãe amamentando o bebê, a professora chamando a atenção dos alunos, o pai dirigindo o carro, dentre outros. Quando isso ocorre, elas estão imitando a realidade, vivenciando o que está ligado ao conceito de mãe, de professora, de pai que conhecem. Projetando-se nas atividades dos adultos, além de internalizar suas experiências, as crianças desenvolvem atitudes necessárias à participação social.

Ocorre que, quando a criança imita ou reproduz músicas, expressões e trejeitos presenciados em novelas – e outras programações –, ela está copiando e repetindo

algo que, ao invés de promover, na maioria das vezes, limita e formata o pensamento, ajustando-o ao modo de ser dominante. Crochik alerta sobre a diferença dos modelos que a criança tem em sua vida real – de pais, professores, familiares, e outros profissionais com os quais ela se relaciona – e os modelos oferecidos pelos meios de comunicação de massa. O autor questiona: “A experiência virtual pode substituir a experiência real?”(CROCHIK, 2003, p.111). Quando se busca que o aluno aprenda a pensar e, assim, seja capaz de perceber e superar os limites do pensamento das personagens, deve-se ter claro que

[...] toda função psíquica superior no desenvolvimento da criança vem à cena duas vezes: a primeira como atividade coletiva, social, ou seja, como função intersíquica; a segunda, como atividade individual, como modo interior de pensamento da criança, como função intrapsíquica (VYGOTSKY, 2000, p.483).

Com esta passagem, Vygotsky chama os professores à responsabilidade. Não se pode esperar que o aluno se indigne e busque superar o pensamento alienado se os elementos para tanto não estiverem, antes, disponíveis na relação professor-conhecimento-aluno. A imitação dos clichês das falas dos personagens ou a reprodução do que vê e ouve por intermédio dos meios de comunicação, se distancia da imitação a que Vygotsky (2000) se refere, devido ao seu potencial deformativo.

A imitação de pessoas não se dá por identificação imediatista, como ocorre em relação às personagens televisionadas. Se distancia desta justamente pelo caráter formativo que contém. A criança tende a imitar pessoas mais velhas do que ela, que lhe servem como parâmetro e, nessa medida, interioriza normas de conduta, regras, valores empregados por adultos, o que promove o desenvolvimento. A escola pode contribuir para o discernimento entre modelos virtuais, criados com objetivos economicistas, e modelos reais que têm algo a ensinar, a dizer.

Vygotsky (2000), ao tratar dos conceitos científicos, explica que as crianças não chegam à escola sem nenhum conhecimento. O aprendizado tem início muito antes, no meio sócio-cultural de que participam. Mas, para a maioria das crianças, é com a educação regular que a interiorização desses conceitos tem início. O ensino exerce um papel ativo no desenvolvimento mental. O domínio de conceitos científicos,

devidamente articulados, favorece a constituição e ampliação das capacidades de abstração, generalização e assimilação, dentre outras.

Considerando as formulações de Vygotsky (2000), Kostiuk (1977, p.58) pondera:

O ensino nas nossas escolas não pode limitar-se apenas a transmitir ao discípulo determinados conhecimentos, a formar um mínimo de aptidões e de hábitos. A sua tarefa é desenvolver o pensamento dos alunos, a sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar correctamente; numa palavra, desenvolver < no todo > as suas faculdades mentais [...] Todavia não significa que qualquer ensino contribua para garantir esse desenvolvimento.

Diferentemente dos procedimentos adotados pela professora Lupita na novela Carrossel II, o ensino que objetiva elevar o pensamento a níveis superiores implica a compreensão das relações sociais e históricas que dão origem à produção do conhecimento. Cabe ao professor promover um entendimento mais profundo da história de vida social dos homens, por meio do conteúdo que ensina nas diversas áreas. O desenvolvimento de que fala Kostiuk (1977) não se estabelece com a assimilação de conteúdos petrificados. Perquiri-lo significa facultar o domínio do saber, tomando-o em seu processo de transformação. A escola deve ser um local de desenvolvimento multilateral das complexas funções psicológicas superiores.

O conhecimento científico, trabalhado nos termos preconizados por Kostiuk e Vygotsky, possibilita um entendimento mais profundo da sociedade em que se vive. O desenvolvimento do pensamento é o ponto central para elevar todo o sistema de atividade das funções psíquicas superiores e, nessa medida, permitir ao sujeito a consciência das relações de dominação a que se encontra submetido.

[...] a ciência-técnica dissolve a experiência formativa a partir do trabalho social nos termos vigentes, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo [...] A formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza (MAAR, 2000, p.19).

É por esse caminho que a educação emancipatória se dá.

A aprendizagem também proporciona a aquisição de determinados elementos da experiência social, como opiniões, juízos e valores, que constituem e orientam o pensamento. Kostiuk (1977) argumenta que uma ação educativa eficaz para a aprendizagem e o desenvolvimento, tanto de valores como de conceitos, depende do grau de correspondência entre métodos e atividades educativas, ou seja, da unidade entre palavra e ação. Essa sintonia confere à mediação deliberada um poder formativo muito maior. Assim sendo, o professor pode lançar mão desse potencial educativo para se contrapor aos valores veiculados pela mídia.

Como se pode perceber com a análise da novela *Carrossel II*, os enredos dos programas transmitem, sob o viés da semiformação (*'Halbbildung'*), condutas, valores, normas e conceitos que corroboram a ordem burguesa. Se a realidade mostrada pelo professor for reducionista ou simplista, será apenas uma réplica dos valores e hábitos difundidos. E, “[...] os valores, conceitos, hábitos e habilidades difundidos são os que servem, primeiramente, à manutenção da ordem posta. O indivíduo é compelido, pelas relações sociais de produção, a adaptar-se ao que está dado”(PALANGANA; BIANCHETTI; GALUCH, 2002, p. 121).

As imagens que o indivíduo internaliza, por intermédio da televisão, devem ser vistas com cautela, pois contribuem para uma visão unidimensional da sociedade, estimulando o desenvolvimento de funções psicológicas – como a atenção, a memória, e a percepção – em um sentido determinado. Logo, bloqueia o desenvolvimento dessas funções em todo seu potencial. Quando o indivíduo assiste à televisão, sua atenção e percepção focam-se exclusivamente nas imagens. A velocidade com que as imagens são exibidas não deixa tempo para que o sujeito preste atenção em outra coisa que não no que está sendo destacado. Já com relação à memória, o indivíduo deve ser capaz de assimilar informações transmitidas em avalanche. Não se relacionam os acontecimentos a fatos e ou situações do passado. Desse modo, não se promove a memória compreensiva, que estabelece relações. É o culto ao presente que, justamente porque não guarda relações com o passado, bloqueia o questionamento, a recusa.

Há uma necessidade premente de se esclarecer as condições teórico-práticas em que se realizam o ensino e a aprendizagem, já que esses processos têm reflexos

diretos no desenvolvimento intelectual dos alunos, no conteúdo e, igualmente, nas formas de pensamento.

A educação exerce uma expressiva influência sobre a atividade autônoma da criança, na aquisição de experiências sociais, particularmente contribuindo para que sejam construídas novas modalidades de ações. Isto leva a solidificar a idéia de que a aprendizagem produz condições necessárias ao desenvolvimento psico-intelectual da criança [...]. A aprendizagem vai além da apropriação de um conteúdo específico e significa, também, o desenvolvimento de capacidades cognitivas que possibilitem a ação sobre o conhecimento reelaborado (PALANGANA; GALUCHI; SFORNI 2002, p. 120-121).

No dia a dia escolar, o principal responsável por esse desenvolvimento é o professor, por ser o adulto mais experiente do grupo, devendo tornar acessível aos alunos o patrimônio científico-cultural. Nos processos de interação, compete ao professor demonstrar, estabelecer relações, explicar, questionar, dar espaço para que os alunos elaborem hipóteses e, com base nos elementos dispostos pelo professor e nas atividades realizadas, cheguem a conclusões que elevem o pensamento a patamares superiores.

Atualmente, as informações que chegam pelos meios de comunicação fazem parte da vida cotidiana dos homens. As imagens via satélite ou as transmissões via internet são instantâneas. Contudo, a educação precisa ter cautela em relação à tecnologia informacional, uma vez que a técnica, ao invés de gerar esclarecimento (Aufklärung), tem sido obstáculo à formação. Conforme Crochik (2003), o computador surge de uma necessidade industrial, para atender fins econômicos. Portanto, está impregnado da racionalidade técnico-instrumental e, como representante do pensamento positivizado, não pode contrariar sua lógica. Quando o computador adentra o âmbito da educação, mais precisamente do ensino, o faz pelo mesmo prisma. A única lógica possível aos *softwares* “educativos”, explica Crochik (2003), é a lógica formal, que leva ao reproduativismo. É com essa forma de raciocínio que se opera no computador e, por conseguinte, é ela que se internaliza. O conhecimento, para ser posto nos programas computadorizados, precisa ser depurado de todo o significado histórico.

Se Skinner (1972) criou as máquinas de ensinar, o computador concretiza esse feito no sentido do fortalecimento da ordem vigente.

Seria ingênuo, contudo, julgar que as novas tecnologias educacionais são responsáveis pela racionalização da educação – essa já apresentava-se, e continua a apresentar-se, na didática moderna e na educação de massa. Elas apenas a fortalecem. A crítica, assim, deve destacar, nas modernas tecnologias utilizadas na educação, sua proximidade da racionalidade da indústria (CROCHIK, 2003, p. 99).

O papel do professor como mediador dos conteúdos propalados pelos meios de comunicação é imprescindível. É preciso oportunizar discussões e debates sobre os temas apresentados pela mídia, explicitando seus limites, incoerências e contradições. Quando a educação permanece passiva diante do que é veiculado, sobretudo pelo rádio e televisão, ela reforça o ajustamento, a adaptação pura e simplesmente.

A eficácia do vídeo como um recurso de ensino-aprendizagem é indiscutível, desde que este seja empregado como um meio para atingir determinado fim. Nessa situação, o ensino passa, obrigatoriamente, pela mediação feita pelo professor, a quem cabe o discernimento sobre o conteúdo assistido, a fim de que se chegue a abstrações conscientes. Concordando com Crochik (2003), a televisão – cujo intento é o entretenimento – ao ser utilizada na educação, empresta-lhe seu caráter de Indústria Cultural. Nessa linha de argumentação, questiona-se a escola eletrônica, concretizada no ensino a distância, onde os conteúdos são passados por meio de programas televisionados e ou computadorizados. Conforme já destacado no segundo capítulo, não há mediação na relação sujeito-máquina. O “ensino” de partes sem sentido se reflete diretamente no pensamento que também se fragmenta.

A educação para a realidade ocorre na relação do homem com ela; a diferenciação é gerada pela resistência dos objetos mundanos a nossos desejos; sem essa resistência, os limites do eu são fragilmente estabelecidos. Os objetos apresentados a distância não oferecem resistência, são aparências, e as operações que incidem sobre eles são mediadas pela máquina; essa sim oferece resistência, quando quebra, ou não nos ‘obedece’ (CROCHIK, 2003, p.104).

As informações transmitidas por meio do computador ou da televisão afetam o desenvolvimento do pensamento de uma maneira bem diferente daquela advinda de

aulas ministradas por um professor. A grande diferença incide sobre o ato de ensinar quando comparado à transmissão feita pelos instrumentos tecnológicos. Enquanto o ensino que se vale da mediação pessoa/pessoa pode possibilitar infinitas maneiras de perceber a realidade social e, nela, a cultura que domina, a transmissão se ocupa de informações filtradas pela racionalidade instrumental.

Só é possível refletir sobre algo, além do superficial, da aparência, quando se tem o conhecimento necessário para tal. É, pois, esta a interferência que se espera do professor, no intuito de fazer com que os processos mentais dos alunos transcendam o imediato. Durante as interações que ocorrem entre professor-conhecimento-aluno, as possibilidades de aprendizagem podem ser ampliadas de maneira a fazer frente à força da televisão.

Se o intento é proporcionar uma educação onde o ensino e a aprendizagem estejam direcionados para a formação do pensamento superior, quer dizer, crítico-reflexivo, a mera assimilação de informações e conteúdos desconectados não basta. É preciso que se inicie, em sala de aula, um processo inverso ao que domina na atualidade. Em lugar da educação para a adaptação, para o “conformismo onipresente”, como escreve Adorno (1995, p. 144), a educação para a transformação.

Não se pode cair no idealismo e acreditar que a televisão – sob o domínio do capital e, portanto, a serviço dele – pode ter, sem maiores embates, uma mudança de propósito no interior dessas relações sociais. No texto *Televisão e Formação*, Adorno (1995, p.80) afirma:

Compreendo ‘televisão como ideologia’ simplesmente como o que pode ser verificado, sobretudo nas representações televisivas norte-americanas, cuja influência entre nós é grande, ou seja, a tentativa de incutir nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de, como se costuma dizer tão bem, procurar-se impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos, enquanto a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problematicamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito.

Da educação espera-se que, ao trabalhar com o conhecimento científico ou com atividades culturais, seja capaz de revelar a lógica da dominação, os limites humanos da ordem capitalista, evidenciando, ao mesmo tempo, o que ela pode ser, as condições de libertação que encerra. Enquanto não se estabelecer uma nova forma de relações para a vida em sociedade, uma nova forma de produção e consumo, a educação escolar não pode abrir mão da denúncia. A escola, por ser um espaço ambíguo, contraditório tal como a sociedade, pode promover tanto o pensamento que dá continuidade à exploração de todos em prol de poucos, como pode formar para a superação deste modo de produção que se mantém explorando, excluindo e miserabilizando o humano. Nesse sentido, a educação para a emancipação, revela a irracionalidade – que é do pensamento, porque é social –, apreendendo as possibilidades alternativas.

CONCLUSÃO

Os estudos efetuados permitem entender que o desenvolvimento do pensamento, bem como de todas as demais funções psicológicas superiores, é produto de um longo processo de transformação histórica que implicou e continua a implicar mudanças nos dois pólos da interação: indivíduo e sociedade. Um dos primeiros, senão o primeiro pressuposto para o desenvolvimento do pensamento é a existência de indivíduos organizados em coletividade, estabelecendo relações entre si, com vistas a satisfazer determinadas necessidades. O passo inicial, nesse sentido, foi dado quando os antepassados mais remotos do homem começaram a viver em grupo. A vida em coletividade possibilitou trocas entre os indivíduos e entre esses e os objetos, quer dizer, o meio físico.

Para se apreender a constituição do pensamento, é preciso perquiri-la no trabalho, uma vez que ele é o fundamento do homem, logo, do seu psiquismo. Agindo sobre a natureza, o hominídeo age, igualmente, sobre si. Nessa relação, adquire capacidades – mentais e afetivas – antes inexistentes. O trabalho está na base da formação da consciência e da linguagem. Sendo, desde o princípio, uma atividade social, ele requer comunicação, donde promove o desenvolvimento da linguagem em suas várias formas – gestual, fisionômica, oral e escrita. Engels (1984) e Leontiev (1978) destacam, no trabalho, o papel da mediação social e, nela, da linguagem como fatores essenciais para o desenvolvimento do pensamento.

Claro está que o pensamento é o principal caractere que distingue o homem das demais espécies de animais. Conforme Vygotsky (2000), o homem nasce fisicamente

um humano, mas, quanto às características psíquicas, é preciso constituir-se como tal. Se, ao nascer, a criança for privada do convívio social, nela, as funções psicológicas típicas do homem não se desenvolverão. A formação da memória, do raciocínio, da atenção, em síntese, do pensamento, pressupõe trocas entre os seres humanos, pressupõe interação, posto que implica reconstituição, no plano individual, de conteúdos e formas de pensar estabelecidas no social.

Desde o nascimento, a criança encontra-se inserida num meio sócio-cultural. Por intermédio da linguagem, ela apreende conceitos, valores, normas de conduta, modos de ser e de pensar do meio, da cultura em que vive. O pensamento é fruto de uma complexa e contínua atividade de reelaboração mental em cada novo membro da espécie. O desenvolvimento dessa função psicológica – desde os primeiros níveis até os mais elevados, capazes de lidar com a análise e a síntese – está diretamente ligado ao conhecimento disponível na cultura, na sociedade, bem como à qualidade de mediação com que o sujeito pode contar. Com o desenvolvimento da capacidade para lidar com representações simbólicas, com a passagem do instinto à consciência, o homem pode interferir na natureza com fins determinados, pode criar, construir conhecimento e, nesse movimento, reelaborar continuamente o pensamento.

Na teia de relações sociais, é preciso considerar que o pensamento não pode ser isolado das condições objetivas de vida (MARCUSE, 1967). Isso posto, na sociedade industrial, as transformações ocorridas no modo de produção repercutem não apenas na maneira como os homens vivem, mas também na forma de ser e pensar, nos seus sentimentos, nas suas capacidades. O trabalho, tal como ele se realiza no interior desta sociedade, não mais forma o indivíduo em todas as suas potencialidades, antes sim, enquadra-o nos padrões do sistema produtivo. O pensamento, constituído por relações que priorizam o ter e não o ser, desenvolve-se em uma única dimensão, a que supervaloriza o consumo. Formatado pela linguagem e pelos comandos das máquinas, orientado pela informação que domina sobre a formação, o pensamento marca passo reproduzindo condições que o danificam. Horkheimer e Adorno, no texto *Teoria da*

Semicultura, referem-se, com riqueza de detalhes, ao processo de expropriação a que os homens encontram-se submetidos:

Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas. Toda a chamada 'educação popular' – a escolha dessa expressão demandou muito cuidado – nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída (1996, p.393).

O indivíduo é subsumido pelo social. Ocorre uma padronização dos gostos, valores, sentimentos, desejos que se voltam para o consumo. A linguagem, como alerta Marcuse (1967), se tornou uma poderosa aliada do capital, constituindo-se num dos principais veículos de consecussão de seus interesses. A linguagem tecnificada influencia, de maneira discreta e decisiva, o comportamento humano, reforçando estereótipos de conduta que atuam na consciência. Junto com a linguagem, destaca-se também a superabundância de imagens a que os indivíduos estão expostos diariamente. Imagens essas que orientam o pensamento nos mesmos termos da linguagem.

A televisão – criada para fins de entretenimento nos moldes industriais – une linguagem e imagem, atuando sobre os indivíduos unilateralmente. O impacto de sua programação na formação do pensamento não pode ser desconsiderado. Ao contrário da formação descrita por Adorno (2000), que postula uma educação para emancipar o homem da realidade social que o semiforma, a televisão tem contribuído para ajustar pensamento e ação ao *status quo* dominante. Quando as pessoas assistem à televisão, devem focar a atenção e a memória – dois elementos imprescindíveis ao pensamento – nas imagens que passam rapidamente à sua frente. A velocidade das imagens não permite que o sujeito perceba diferenças, estabeleça relações, nem consiga prestar atenção em outros aspectos que não naqueles destacados. A linguagem, por ser de fácil decodificação e simplificada ao nível das massas, acaba por tolher a elaboração do

raciocínio. Programas que tragam conteúdos mais ricos em seus enredos, dificilmente são veiculados, pois não têm boa audiência.

A comunicação, da maneira como vem sendo efetuada pela televisão, acoberta as contradições sociais e, nessa medida, retira a necessidade de pensar diferente, buscar outras maneiras de viver em sociedade. Ao mascarar os problemas da vida na atualidade, estimula a passividade, o estado de espírito que mantém o indivíduo na condição de espectador. A participação consciente dos indivíduos nos problemas sociais é substituída pelo conhecimento superficial dos mesmos.

Os espectadores são estimulados a ficarem cada vez mais em suas casas contribuindo para a imediação social, de que fala Adorno (1971). Os homens se isolam na “segurança” de seus lares, se entregam à companhia das personagens televisionadas, mas, efetivamente, estão só. Mesmo quando se assiste à televisão junto com outras pessoas, o diálogo, a interação com poder formativo ficam prejudicados. A televisão estimula o silêncio do grupo, pois as atenções devem estar voltadas exclusivamente para o que está sendo transmitido. Quando alguém resolve comentar algo, corre o risco de não compreender a passagem seguinte ou perder a seqüência.

O telespectador tem a impressão de que está sendo ouvido pela televisão, quando na verdade ela é apenas um aparelho que fala sozinho e ao primeiro, quer dizer, ao telespectador, cabe apenas ouvir e apreender as mensagens, como um pólo passivo. Não ocorrem trocas, não se tem a necessidade de fundamentar pontos de vista diferentes, como numa conversa entre duas ou mais pessoas. Desta forma, a mediação social, que é um fator imprescindível à formação das potencialidades psíquicas, acaba por ser substituída por um ato mecânico, destituído do sentido histórico. Quando a criança cresce num meio pobre em questionamentos, em explicações que dão conta das relações, em debates e embates que explicitem o movimento de transformação dos conceitos e valores, esses limites estarão presentes em seu pensamento.

O homem contemporâneo se relaciona, predominantemente, com os frutos da tecnologia, com um instrumental técnico. A técnica, ao invés de gerar esclarecimento, formata e atrofia o pensamento. O indivíduo, formado no âmbito dessas relações sociais de produção, não consegue alcançar a autonomia cognitiva, a compreensão e o domínio dos determinantes externos, que é a base para elevar o pensamento a níveis mais elaborados. A linguagem e as imagens veiculadas pela televisão contribuem, de maneira eficaz, para direcionar o pensamento dos homens, bem como os hábitos e os valores, rumo ao continuísmo da ordem estabelecida.

A análise da novela Carrossel II evidencia que constatações feitas há meio século pelos pensadores frankfurtianos permanecem extremamente atuais. Com base nas categorias eleitas, quais sejam: mediação social e, por decorrência, a linguagem, conceitos, valores e imagens, constatou-se que, da forma como são transmitidos, esses elementos auxiliam muito pouco na ampliação do pensamento capaz de transcender o imediato. A mediação presenciada entre professora-aluno, aluno-aluno e pais-aluno não oferece subsídios para que as crianças comecem a perceber e a refletir sobre os problemas sociais. A depender da qualidade da mediação, a criança pode alcançar um entendimento mais profundo dos conceitos, valores e padrões de comportamento; mais profundo porque identifica relações, discerne significados sociais. No caso da novela Carrossel II, a mediação estabelecida deixa muito a desejar, contrariando a interação postulada por Vygotsky (2000), à medida que confirma o modo de ser da sociedade capitalista.

Os conceitos propalados pela novela são destituídos de suas razões históricas. Ao espectador não se dá a conhecer as relações que constituem os fatos, os elementos que possibilitam formas de pensamento mais complexas. As imagens divulgam valores, princípios e normas da ética capitalista, limitando-se ao que a sociedade industrial determina. Elas são selecionadas e seqüenciadas segundo a razão instrumental que enquadra, regula e formata as capacidades intelectivas conforme as normas vigentes. A análise das categorias eleitas leva a concluir que o potencial formativo dessa

programação é praticamente nulo, situação que, por certo, se verifica em outras tantas programações televisionadas.

Com o exame dos limites formativos da cultura mercantil propalada pela televisão, não se pretende negar o desenvolvimento alcançado até aqui pela ciência e pela tecnologia, mas, sim, por em evidência – especialmente aos educadores – a necessidade de se direcionar esse conhecimento para fins humanos. As mudanças ocorridas no mundo do trabalho repercutem nas relações sociais, na cultura e, portanto, também na educação. Repercutem de modo a promover o embotamento dos sentidos. Daí a necessidade de se empreender uma prática educativa que, ao contrário, promova os sentidos, a consciência analítica.

Sabe-se que a educação não pode mudar as relações de produção estabelecidas. Ela própria é configurada por essas mesmas relações, capitalistas. Não obstante, a educação escolar consiste num espaço no qual ainda é possível gerar um clima favorável à transformação. Para se orientar nesse sentido, o trabalho pedagógico, em particular o ensino, deve perseguir a superação dos conteúdos positivizados, isto é, fracionados e passados adiante de maneira estanque. A educação implica, sim, regulação, mas regulação consciente, com fins emancipatórios e não meramente adaptativos. Ao insistir na necessidade da educação formativa, capaz de fazer a crítica da sociedade, Maar (1995, p. 80-81) observa: “[...] assim como se almeja uma nova organização social do trabalho, mas ‘cujas condições são imanentes à organização do trabalho existente’, a formação também tem condições e parâmetros imanentes, embora transcenda o existente”.

Autores como Adorno (2000), Oliveira (1994) e Santos (1996), de cujas preocupações Maar partilha, destacam a importância de o professor ter consciência deste estado de dominação, para assim poder estabelecer parâmetros educacionais com vistas à negação e à resistência. É somente embasado em um referencial teórico que dê a conhecer a dimensão social ignorada pela razão instrumental que o educador pode efetivar esse projeto educativo. A ruptura com o ensino mecânico, de conteúdos que se

repetem sem que se adentre os seus fundamentos, passa pela opção teórico-metodológica dos professores.

Ao fazer do ensino uma prática formativa que prioriza a dimensão histórica, que não perde de vista a transformação social, o professor estará trabalhando com o vir a ser, indo além da educação para a adaptação. Neste sentido, a educação deve trazer para o universo escolar a reflexão, ausente, sobre os processos de produção e consumo, que transformaram a sociedade capitalista numa eterna repetição do presente, negando a história, a possibilidade de se pensar em uma sociedade diferente. O passado, desta maneira, é tomado como sinônimo de atraso – por isso deve ser ignorado – e não como produto das relações humanas.

Parafraseando Kostiuk (1977), todo educador precisa saber que o ensino não se limita a apenas transmitir determinados conhecimentos aos alunos. Por meio do ensino, propicia-se o desenvolvimento das capacidades intelectivas dos educandos, principalmente a análise, a síntese, a generalização, a abstração, que subsidiam, diretamente, o pensamento. A amplitude do pensamento e sua autonomia dependem, em boa parte, dos conhecimentos científicos de que os indivíduos dispõem. Quando o professor ensina conteúdos, simultaneamente, ele está ensinando, também, formas de raciocinar tanto sobre questões científicas como sobre problemas sociais.

Não se pode esperar que os alunos, por si mesmos, percebam os problemas, as contradições que permeiam a sociedade. Estas últimas encontram-se tão naturalizadas que até mesmo professores têm dificuldade para percebê-las e denunciá-las. Segundo Vygotsky (2000), ao professor cabe essa responsabilidade, já que dele se espera que ensine a pensar.

A educação não pode ficar à mercê dos determinantes econômicos, nem tampouco das ideologias propaladas pelos meios de comunicação de massa. Frigotto (1995, p. 40) sustenta a idéia de que “a luta pelo controle democrático da mídia é hoje um desafio tão

importante quanto a erradicação do analfabetismo”. Isto porque tanto a escola como a mídia são elementos utilizados pelo capital em prol de sua hegemonia.

Na passagem que se segue, Adorno põe em evidência a força que tem a cultura mercantilista para “formar” com vistas à identificação do sujeito ao modo de ser alienado. Assim, procedendo, indiretamente, sinaliza para a necessidade de a educação escolar contrapor-se a essa deformação humana.

No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição [...] Contudo a indústria cultural, em sua dimensão mais ampla – tudo o que o jargão específico classifica como mídia –, perpetua essa situação, explorando-a, e se assumindo como uma cultura em consonância com a integração, o que, se for mesmo uma, não será a outra. Seu espírito é a semicultura, a identificação (ADORNO, 1996, p.395).

A tarefa de estabelecer interlocução, de explicitar incoerências, em resumo, de mediar em sala de aula os conteúdos veiculados pela mídia, principalmente pela televisão, não é das mais fáceis para o professor. Além de pressupor uma sólida formação teórica que o oriente nesse percurso, é preciso ainda uma certa consciência política, senso de coletividade nos moldes contrários ao padrão de comportamento disseminado pela sociedade industrial. Isto, evidentemente, sem que o professor deixe de se ocupar e de se preocupar com o desenvolvimento das potencialidades psíquicas dos alunos, o que implica ensino e aprendizagem dos conteúdos científicos. O que se propõe, parece utópico, mas, quando se almeja uma nova forma de produzir a vida, que vise uma sociedade mais justa, a escolarização não pode se furtar a essa empreitada.

Os autores em cujas obras este estudo se fundamenta revelam que a formação das capacidades de raciocínio, de atenção, de percepção, enfim, da capacidade para pensar além do que impõem o mercado e a cultura que os sustêm, requer o entendimento da lógica da dominação, da racionalidade instrumental que permeia a linguagem, as imagens, os relacionamentos com os quais o sujeito convive e dos quais se constitui. Em última instância, é esse o compromisso que moveu a presente

pesquisa, qual seja, entender o caminho a ser trilhado pela educação que busca, a um só tempo, a formação do pensamento e a transformação social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. La television como ideologia. In: **Intervenciones**: nueve modelos de crítica. Venezuela: Monte Ávila 1969. p. 75-89.

_____. Televisão, consciência e Indústria Cultural. In: COHN, G. (Org.). **Comunicação e Indústria Cultural**. São Paulo: Companhia Editora Nacional e Editora da USP, 1971. p. 346-354.

_____. **Sociologia**. COHN, G. (Org.), São Paulo: Ática, 1986.

_____. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores). p. 79-105.

_____. Televisão e formação. In: **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 75-95.

_____. Teoria da semicultura. In: **Educação & sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação, Campinas: Papirus, ano XVII, n. 56, p. 388-411, 1996.

_____. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. RJ: Jorge Zahar, 1985.

_____. A indústria cultural: O iluminismo como mistificação das massas. In: LIMA, C.L. **Teoria da Cultura de massa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 159-206.

ALMEIDA, M.J. A educação visual na televisão vista como educação cultural, política e estética. **Revista online: Prof. Joel Martins**, Campinas, S.P., v. 2, n.1, p. 2-5, out.2000.

BELLONI, M.L. **O que é mídia-educação**. Campinas, S.P.: Editores Associados, 2001.

COHN, G. **Sociologia da comunicação, teoria e ideologia**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1973.

CORIAT, B. O taylorismo e a expropriação do saber operário. In: PIMENTEL, D. et al (Orgs.). **Sociologia do trabalho** – Organização do trabalho industrial. Lisboa : A Regra do Jogo, 1985. p. 79-104.

COSTA, B. C. G. Indústria Cultural: análise crítica e suas possibilidades de revelar ou ocultar a realidade, In PUCCI (Org.), **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt, São Carlos, SP: Vozes, 1995. p. 179-197.

_____. Comunicação mediática no processo de mundialização da cultura. In: ZUIN (Org.), **A educação danificada, contribuições à teoria crítica**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 181-194.

CROCHIK, J. L. **O computador no ensino e a limitação da consciência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. Teoria crítica e novas tecnologias da educação. In: PUCCI, B.; LASTÓRIA, L. A. C. N.; COSTA, B. C da (Orgs.) **Tecnologia, cultura e formação...ainda Auschwitz**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 97-114.

DAVIS, C; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação**, São Paulo: Cortez, 1991.

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 2. ed. São Paulo: Universidade Popular, Global ,1984.

_____. Tecnologia e sociedade: A ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **Trabalho, educação e prática social: por uma tecnologia da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 230-253.

FRANÇA, S. A . M. Diferença e preconceito: a efetividade da norma. In: AQUINO, J. G. (Org). **Diferenças e preconceito na escola, alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GORSKI, D. P. **Pensamiento y lenguaje**. México, D.F.: Grijalbo S/A,1966.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
(Os pensadores).

JAMESON, F. **Espaço e imagem**: teorias do pós-moderno e outros ensaios de Fredric Jameson. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

_____. **Pós-Modernismo**: a lógica cultural do capitalismo moderno. São Paulo: Ática, 1996 (Série Temas, vol.41).

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY et al. **Psicologia e Pedagogia**. Lisboa: Estampa, 1977. p.51-71.

LAZARSFELD, P.F; MERTON, R.K. Comunicação de massa, gosto popular e a organização da ação social. In: LIMA, L.C. (Org.). **Teoria da Cultura de massa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 105-127.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LINTON, R. **O homem**: uma introdução à antropologia. São Paulo: Martins, s/d.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. V. I, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. , 1979.

_____. Diferenças culturais de pensamento. In VYGOTSKY , L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 39-58.

_____. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MAAR, W. L. Educação crítica, formação cultural e emancipação na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, B. (Org.). **Teoria crítica e educação**. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCAR, 1994. p. 59-81.

_____. A indústria (des)educa(na)cional: um ensaio de aplicação da Teoria Crítica ao Brasil. In: PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica e Educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCAR, 1995. p.139-150.

_____. A formação em questão: Lukács, Marcuse e Adorno. A gênese da Indústria Cultural. In: ZUIN, A. A. S. (Org.). **A educação danificada**: contribuições à Teoria Crítica da Educação. 2. ed. São Carlos: Vozes, 1998. p. 45-87.

_____. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 11-28.

MARCONDES FILHO, C. **Televisão**: a vida pelo vídeo. São Paulo: Moderna, 1988.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

_____. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: **Praga – Revista de Estudos Marxistas**. São Paulo: Bontempo, n. 1, 1997. p. 113-140.

MARX, K. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1987.

MENEZES, M. B. TV Escola: uma estratégia para a melhoria da qualidade do ensino. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, 1996.

NAUJORKS, M.I. Mídia e deficiência: uma reflexão preliminar sobre o potencial educativo na TV. **Cadernos de Educação Especial**. V. I, p. 5-9, 1998.

OAKLEY, K. B. O homem como ser que fabrica utensílios. In: **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 2. ed. São Paulo: Universidade Popular, Global, 1984.

OLIVEIRA, N. R., A Escola, esse mundo estranho. In: PUCCI, B. (Org.) **Teoria crítica e educação**. Rio de Janeiro: Vozes; São Carlos, SP: Edufiscar, 1994. p. 123-137.

_____. Reflexões sobre a educação danificada. In: PUCCI, B. (Org.) **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. São Carlos, SP: Vozes, 1997. p. 13-44.

PALANGANA, I.C., **Individualidade**: afirmação e negação na sociedade capitalista. São Paulo: Plexus / EDUC, 1998.

_____; GALUCH, M. T. B; SFORNI, M. S. F. Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. In: **Revista Portuguesa de educação**. V. 15 n. 01, p. 111-128, 2002.

_____. BIANCHETTI, L.; GALUCH, M. T. Autonomia individual e sociedade capitalista. In: **Comunicações, Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**, Universidade Metodista de Piracicaba. v. 01, p. 115-131, jul./2002.

PATTO, M.H.S., **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia, São Paulo: T. A . Queiroz, 1991.

PENTEADO, H. D. **Televisão e escola**: conflito ou cooperação? São Paulo: Cortez, 1991.

PFROMM NETO, S. **Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador**. Campinas: Alínea, 1998.

PICANÇO, J. S.; FARTES, V. L. B. Transformações tecnológicas e educação. In: **Revista Tempo Brasileiro – Sistema Educacional e novas tecnologias**. Rio de Janeiro: Folha Carioca Editora. N. 105, p. 1991.

PINTO, A. M. R. O advento da automação flexível e a formação do trabalhador: fim da atividade fragmentária? Emergência da multiabilitação profissional? O horizonte entreaberto na década de 80. In: **Revista Tempo Brasileiro – Sistema educacional e novas tecnologias**. Rio de Janeiro: Folha Carioca Editora. n. 105, p.51-85, 1991.

RUBINSTEIN, S.L. **Princípios de psicologia geral**. Lisboa: Estampa, 1973.

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In SILVA, L. H. et al (Org.). **Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulinas, 1996. p. 15-33.

SANTOS, E.R. **Para reler os quadrinhos Disney**: linguagem, evolução e análise de HQS. São Paulo: Paulinas, 2000.

SCHAFF, A. **Linguagem e conhecimento**. Coimbra: Livraria Almeida, 1964.

SISTEMA BRASILEIRO DE TELEVISÃO. **Carrossel II**. Disponível em: www.sbt.com.br acesso em: 20set2003.

SKINNER, B.F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder, 1972.

SMIRNOV, A. A. et al. **Psicologia**. México, D.F.; Grijalbo S/A, 1969.

SOUZA, J. B. **Meios de comunicação de massa: jornal, televisão, rádio**. São Paulo: Scipione, 1996.

THAO, T. D. **Estudos sobre a origem da consciência e da linguagem**. Lisboa: Estampa, 1974.

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p.103-117.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S; LURIA A. R. **A história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

APÊNDICE

APÊNDICE

1º SÉRIE – MATUTINO						
ESCOLA	PROGRAMAS					
	ELIANE	CHAVES	WILL SMITH	SIMPSON	SES. DA TARDE	CARROSSEL
A						X
B		X				
C		X				
D						X
E		X				
F						X

2º SÉRIE – MATUTINO						
ESCOLA	PROGRAMAS					
	ELIANE	CHAVES	WILL SMITH	SIMPSON	SES. DA TARDE	CARROSSEL
A						X
B						X
C						X
D						X
E			X			
F				X		

1º SÉRIE – VESPERTINO						
ESCOLA	PROGRAMAS					
	JAQUELINE C&I	TV GLOBINHO	CARROSSEL	DESENHOS SBT	SÍTIO PICA-PAU AMARELO	TOM & JERRY
A						X
B			X			
C			X			
D			X			
E						X
F		X				

2º SÉRIE – VESPERTINO						
ESCOLA	PROGRAMAS					
	JAQUELINE C&I	TV GLOBINHO	CARROSSEL	DESENHOS SBT	SÍTIO PICA-PAU AMARELO	TOM & JERRY
A			X			
B		X				
C		X				
D			X			
E		X				
F		X				