



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARTHA BENEVIDES DA COSTA

**TEXTO TELEVISIVO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONHECIMENTO
COTIDIANO E TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

SALVADOR

2007

MARTHA BENEVIDES DA COSTA

**TEXTO TELEVISIVO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONHECIMENTO COTIDIANO
E TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para aquisição do título de mestre em educação.

Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro.

SALVADOR

2007

Ficha Catalográfica

C874t Costa, Martha Benevides da
Texto televisivo e educação infantil: conhecimento cotidiano e trabalho pedagógico na educação física / Martha Benevides da Costa. – Salvador, 2007.
345 f. : il.

Orientador: Augusto Cesar Rios Leiro

Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2007.

1. Educação Infantil. 2. Educação Física. 3. Televisão. 4. Prática pedagógica. I. Leiro, Augusto Cesar Rios. II. Universidade Federal da Bahia. III. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDU: 373.21

Dedico esse trabalho a todos que de, algum modo, colaboraram para sua construção: tanto os que tiveram participação direta, especialmente a minha família e aos educadores que fizeram parte da minha trajetória como estudante e como eterna professora em formação e à comunidade do CEB-UEFS.

AGRADECIMENTOS

São tantas pessoas para agradecer que fica difícil até começar.

Primeiro, agradeço aos meus pais. Ao meu pai, pela disciplina, pela honestidade, pela preocupação com o saber e pelas muitas histórias que sempre teve pra contar. A minha mãe, pelo cuidado sempre, pela disposição de ouvir (mesmo quando precisamos forçar um pouquinho), pela companhia agradável, pela fé e pela compreensão. Aos meus irmãos, Marcus e Mariana só por serem meus irmãos.

Aos meus tios Ana Maria e Carlos Augusto, por tudo que me ensinaram, por terem brincado comigo nos tempos da infância, por sempre cuidarem de mim. Agradeço, mais uma vez, aos meus pais por terem me dado a possibilidade de escolhê-los como padrinhos. A tia Ana agradeço, ainda, pelas chatas, mas necessárias, aulas de matemática.

Agradeço, especialmente, a Gilmar, meu companheiro, pelo apoio, carinho, compreensão, ajuda na transcrição das entrevistas e debates sobre rigor científico, que me colocavam no chão quando eu queria “viajar” demais.

Em seguida, agradeço a Maurício, meu sobrinho, pela alegria, pelo companheirismo e por me tirar dos estudos em momentos de tensão transformando-os em momentos de prazer, alegria, brincadeira por me ensinar diversas coisas de que as crianças são capazes: superar desafios a todo momento, imaginar e fantasiar sem medo, lidando ludicamente com o mundo na medida em que o descobre e conhece.

Há também os cachorros, Matilde, Beco, Nina e Bisteca, que atrapalham com latidos, correria e tudo que os caracteriza, mas que são leais e nunca deixam de me receber em casa com alegria, mesmo quando passo meses sem aparecer e, além disso, fazem rir e sentir que, às vezes, um carinho desinteressado é o que basta.

Agradeço a todas as instituições que fizeram parte da minha trajetória educacional. Ao Colégio Patrocínio de São José, onde comecei a gostar da escola; ao Colégio do Salvador, onde aprendi que não importa o tamanho do esforço, o que importa é fazer o que se consegue fazer melhor; ao Colégio Saint Louis, pela compreensão no momento mais difícil que vivi até hoje (a perda do meu padrinho); ao Colégio Nobre, onde descobri outras possibilidades de formação.

Agradeço, ainda, aos meus professores. Especialmente, a professora Lourdes, minha primeira professora, de quem me lembro do carinho, do cuidado, da responsabilidade. Ao professor Carlos Magno, meu professor de música durante muitos anos, por ter me ensinado a

gostar de poesia e a acreditar no que elas dizem. À Dona Mariá, pela disciplina. Ao professor Bosco, diretor do Colégio Saint Louis e professor de filosofia, pela conversa que tivemos nos primeiros dias de janeiro de 1996. Aos professores Welington Araújo Silva, Admilson Santos, Acácia, André Uzêda, Luiz Carlos Rocha, Graça Simões, Cláudio Lira pelas lições, dentro e fora de sala de aula.

Aos colegas do movimento estudantil, tanto do Grupo Ato, Mente e Voz, especialmente Érico Rodrigo e Ana Terra, pelas muitas lições, como do Diretório Acadêmico de Educação Física da UEFS, gestões 1999-2000, 2000-2001, especialmente Fábio Nunes, Gilmar Mercês, Jaderson Barbosa, Robson José, Sara Santiago, Sidão, por terem me ensinado tantas coisas sobre trabalhar coletivamente e lutar pelo que acreditamos.

Aos amigos que se fizeram presentes em vários momentos, desde a seleção do mestrado até a conclusão do texto, apoiando-me e apostando no trabalho, Ad, Micheli, Regina, Fábio Nunes, João Danilo, Luiz Rocha, Welington Araújo, Luiz Alexandre. E, ainda, àqueles que mesmo distantes sempre estiveram presentes de algum modo, Carol, velha amiga de infância, e Simone, especialmente. Quero destacar as participações de Paulo Lima e Joana na organização e realização das oficinas que compuseram a terceira etapa da pesquisa.

Agradeço, ainda, a pessoas que tiveram uma participação significativa na minha formação como professora e que não foram minhas colegas ou professoras formalmente, mas grandes mestres enquanto colegas de trabalho: Ana Lúcia, Aline, Saionara, Cris, Cenilza, Ana Carla, Ana Virgínia, Pró Rita, Cássia, Paula, Cremilza.

Aos colegas da turma do mestrado pelos debates e pelas contribuições em sala de aula, especialmente Zelão, Tatiane Lucena, Rita Moreira, Michele Thé, Gisely Lima e Maria Emília.

Tenho que agradecer, de modo muito especial, às professoras e professores, crianças e pais que colaboraram e fizeram parte da construção dessa pesquisa. Assumo, aqui, que todos eles são co-autores do estudo, na medida em que contribuíram significativamente para seu desenvolvimento, pois sem ouvir as crianças e dialogar com elas, sem a autorização dos pais e sem a contribuição das professoras na construção das oficinas o trabalho não haveria se concretizado.

Agradeço à professor Maria Ângela Nascimento, que se disponibilizou a realizar minuciosa leitura do meu projeto de pesquisa, logo no começo de sua gestação, e colaborou valiosamente.

Agradeço, também, ao professor Valter Bracht, por se disponibilizar a fazer parte de minha banca examinadora, principalmente por ser alguém que, através de seus textos, foi

muito significativo na minha formação.

Agradeço, ainda e especialmente ao meu orientador, César Leiro, que confiou na possibilidade de construção da pesquisa e sempre me conferiu autonomia para fazer opções. E, além disso, sempre esteve presente nos momentos de sufoco, que não foram poucos.

Uma outra pessoa muito especial nessa construção foi a professora Lícia Beltrão, que me apresentou Bakhtin, junto com o professor Miguel Bordas e a professora Iara (como esses dois abriram caminhos...) e, mais que isto, possibilitou a compreensão, na experiência, do que significa dialogia, alteridade e autonomia.

Compreender é opor à palavra do autor uma *contrapalavra*.

(BAKHTIN, 2004, p. 132)

LISTA DE SIGLAS

CEB-UEFS –	Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana
CEREN –	Centro de Estudos da Realidade Nacional
CIESPAL –	Centro Internacional de Estudos Superiores de Periodismo para a América Latina
ECA –	Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA –	Estados Unidos da América
FUNDEB –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
ILET –	Instituto Latinoamericano de Estudos Transnacionales
ININCO –	Instituto de Investigaciones de la Comunicación
LBA –	Legião Brasileira de Assistência
LDBE –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP –	Projeto Político-Pedagógico
RCNEI –	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TV –	Televisão
UEFS –	Universidade Estadual de Feira de Santana
USAID –	<i>United States Agency for International Development</i>
UNESCO –	Fundo das Nações Unidas para a Educação
UNICEF –	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	Proposta Organizacional da Pesquisa Participante	180
QUADRO 2 –	Percurso Metodológico da Pesquisa	182
QUADRO 3 –	Frequências Temáticas do PPP do CEB-UEFS	197
QUADRO 4 –	Frequências Temáticas nas Entrevistas	221
QUADRO 5 –	Oficina 1	243
QUADRO 6 –	Oficina 2	252
QUADRO 7 –	Oficina 3	268
QUADRO 8 –	Oficina 4	275

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	Concepção Pedagógica da Escola	236
FIGURA 2 –	A relação entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos escolares	236
FIGURA 3 –	Função Social da Escola	237
FIGURA 4 –	Presença dos Meios de Comunicação na Escola	237
FIGURA 5 –	Inserção da Educação Física no Currículo Escolar	238

RESUMO

A pesquisa trata do texto televisivo e de possibilidades pedagógicas para tematizá-lo na realidade da Educação Física infantil. Para tanto, o trabalho foi construído a partir de duas questões orientadoras: que sentidos as crianças produzem para a Educação Física a partir das mensagens televisivas sobre a cultura corporal? Que implicações pedagógicas tais sentidos geram nas aulas? Os pressupostos teóricos da pesquisa apoiaram-se em quatro pontos: a infância, compreendida como categoria social; a Educação Infantil, concebida como espaço de cuidado e educação e cujo currículo deve garantir a aproximação de conhecimentos científicos e culturais traduzidos em diferentes linguagens, numa perspectiva dialógica; os meios de comunicação, em cuja discussão assumi a perspectiva da escola Latino-Americana, as considerações gramscianas sobre a imprensa, a hegemonia e a contra-hegemonia e a perspectiva de linguagem de Bakhtin (2004); e, a Educação Física como prática pedagógica. A partir disto foi realizado um estudo de caso, com base nos princípios da pesquisa participante, cujos procedimentos foram entrevistas semi-estruturada com docentes da escola pesquisada, oficinas com as crianças, observações das aulas de Educação Física, além da devolução sistemática daquilo que era encontrado para debater com os sujeitos da escola sobre possibilidades de ação pedagógica. Conclui que as possibilidades que se apresentam nesse processo de pesquisa são a ampliação dos temas tratados pela Educação Física na escola e o trabalho pedagógico desenvolvido a partir de projetos interdisciplinares.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Física. Televisão. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The research reflect about the television's text and the educational possibilities to discuss that in Physical Education in child school. So, the work had two questions: what the children think about the television's text about the corporal culture? What educational consequences that thinks in the classes? The research had four points theories: the child like a social category; the child school like a space to teach and to learn; the mass media was looked with the Latino-American school about communication and Gramsci and Bakhtin concepts; and, the Physical Education like practice educational. So, I realized a case study with participant research concepts. I did questions, observations, meets with the children and systematic devolution to community that aims to find educational possibilities. I conclude that the possibilities are the thematic full-size of the Physical Education in practice educational and development of the practice educational with educational projects.

Key-words: Child School. Physical Education. Television. Educational Practice.

SUMARIO

1	DA MINHA TRAJETÓRIA AO PROBLEMA DE PESQUISA	16
2	CONSIDERAÇÕES SOBRE A INFÂNCIA	28
2.1	Infância: da etimologia à história social	29
2.1.1	As infâncias brasileiras	37
2.2	Desenvolvimento técnico: conseqüências para a infância	41
2.2.1	A interação, a linguagem e os recursos técnicos de comunicação	42
2.2.2	As teorias da comunicação e a polissemia do termo	52
2.2.3	Conseqüências para a infância: um diálogo com Neil Postman	72
2.2.4	Outro diálogo sobre infância, linguagem e meios de comunicação	76
3	EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTORICIDADE E DILEMAS CONTEMPORÂNEOS	86
3.1	O percurso da Educação Infantil no Brasil	87
3.2	Ordenamento legal da Educação Infantil brasileira na atualidade e seu lugar nessa terra de gigantes	96
3.3	Conversa sobre o currículo da Educação Infantil	105
3.4	A escola diante da TV: embates e debates	118
4	EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	136
4.1	Educação Física: história, conhecimento e possibilidades na Educação Infantil	137
4.2	A cultura corporal também está na TV	163
5	FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS DE UMA METODOLOGIA PARTICIPATIVA	171
5.1	Concepção de Ciência, Pesquisa e Método	171

5.2	Opção teórico-metodológica	173
5.3	Tipo de investigação: estudo de caso com caráter participacionista	176
5.4	Estratégias para dialogar com a realidade	179
6	O DIÁLOGO COM A REALIDADE	192
6.1	A entrada em campo	192
6.2	A escola	195
6.3	Educação Física e televisão na Educação Infantil	242
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS: O RECONHECIMENTO DE POSSIBILIDADES	298
	REFERÊNCIAS	
	ANEXOS	
	APÊNDICES	

1 DA MINHA TRAJETÓRIA AO PROBLEMA DE PESQUISA

As questões aqui colocadas nascem de meu envolvimento diário com situações de ensino da Educação Física em turmas da Educação Infantil, mais especificamente com crianças entre 4 e 6 anos de idade.

A experiência com o fazer pedagógico da Educação Física na Educação Infantil teve início enquanto eu ainda era aluna do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Primeiro, em atividades desenvolvidas em algumas disciplinas que despertaram o interesse pela prática educativa com crianças, a exemplo de Recreação e Lazer e Desenvolvimento e Aprendizagem Motora. E, particularmente, quando fui aprovada como bolsista do Programa de Estágio Acadêmico da própria Universidade. A partir daí, as experiências tornaram-se parte do meu cotidiano, pois nesse Programa eu ministrava aulas de Educação Física no Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana (CEB/ UEFS)¹, na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Costumo dizer que através dessa experiência descobri a Educação Física escolar.

Tal estágio se estendeu entre os anos de 2000 e 2003. Esse espaço contribuiu para a aprendizagem de como ser professora de Educação Física, além de nortear trabalhos produzidos durante a graduação, inclusive a monografia de conclusão de curso e de especialização em Psicopedagogia, na Universidade Estácio de Sá (UNESA) e Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)², mantendo ainda uma relação orgânica com a estruturação do problema que investiguei nessa dissertação.

No decorrer desses anos, especificamente numa experiência no ano de 2001, fui responsável pela implantação da Educação Física na Educação Infantil em uma escola particular de Feira de Santana, trabalho que foi consolidado em 2002. Por questões de cunho administrativo, o trabalho foi suspenso em 2003 e a experiência só foi retomada em 2004.

¹ Escola municipal conveniada com a UEFS, com instalações dentro do campus universitário e que troca experiências com professores de vários cursos acerca do trabalho lá desenvolvido e recebe estagiários de diferentes cursos da instituição.

² Na graduação, a monografia de conclusão de curso tematizou sobre o professor como sujeito avaliado na Educação Física com crianças. Na especialização em Psicopedagogia, na Universidade Estácio de Sá (UNESA), desenvolvi monografia de conclusão sobre as dificuldades de ensino e de aprendizagem na Educação Física escolar. Já no curso de especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a monografia versou sobre a legitimidade da Educação Física na Educação Infantil.

Nesse percurso, o texto televisivo emergiu como elemento presente nas aulas, quando as crianças atribuíam à aula de Educação Física conotações tais como “ficar fortão”, “jogar bola” e “ficar malhado”, a partir do que compreendiam sobre a cultura corporal nas mensagens televisivas.

O interesse pela relação entre a Educação Física Infantil e os sentidos atribuídos pelas crianças à Educação Física a partir da mensagem televisiva sobre a cultura corporal tornou-se mais intenso e gerou maior incômodo, quando, numa turma de crianças de 6 anos de idade, solicitei, no primeiro dia de aula, que os alunos desenhassem atividades que, para eles, fariam parte das aulas de Educação Física. As produções eram, na totalidade, de desenhos relativos ao esporte de rendimento, embora, na escola, aquela não fosse a referência de Educação Física em nenhuma das séries, pois o trabalho era desenvolvido a partir de projetos cujos temas relacionavam-se às diferentes possibilidades de movimento corporal, ao resgate dos jogos da cultura popular, à construção de brinquedos com sucatas, à elaboração de jogos com regras a partir da compreensão do seu conceito.

Ao perguntar às crianças o porquê daqueles desenhos, as respostas versaram sobre o fato de elas terem visto na televisão ou terem ouvido dos pais que era daquela forma que se desenvolviam as atividades da referida área de conhecimento. Sobre a opinião dos pais, entendo que elas podem advir tanto de suas experiências escolares com a Educação Física, como também da própria televisão. E, ainda, as crianças podem observar as atividades físicas cotidianamente praticadas pelos mais velhos e relacioná-las à Educação Física.

Mas a minha prática como professora de Educação Física na Educação Infantil não se esgotou aí. Em 2005, iniciei um novo percurso, atuando na formação de novos professores, supervisionando o estágio de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física em instituições de Educação Infantil e, atualmente, coordenando as atividades de estágio da IES em que trabalho. Essa nova função teve início devido à vivência com a Educação Física escolar, pelo fato de na formação inicial e em nível de especialização sempre ter atentado para as questões da escola e da Educação de 0 a 6 anos.

Nessa época, algumas situações mostraram como o texto midiático se faz presente na concepção das crianças acerca da Educação Física. Gostaria de destacar dois momentos: no primeiro semestre de 2005, um dos grupos de estágio, realizado àquela ocasião em uma creche comunitária no Alto de Ondina, bairro da cidade de Salvador, escolheu tematizar a dança e as crianças, de forma incisiva, queriam reproduzir o que havia de mais evidente nos meios de comunicação, particularmente na televisão e no rádio, como o pagode e o arrocha. No segundo semestre de 2007, em uma escola particular no bairro da Barra, os acadêmicos

que ficaram responsáveis pelas aulas do grupo de crianças de 3 anos de idade fizeram um levantamento do que as elas entendiam como Educação Física e levaram diversos materiais relativos à ginástica (conteúdo por eles trabalhado) para explorar, com as crianças, possibilidades de ação corporal com tais equipamentos. As crianças disseram que Educação Física servia para malhar e reproduziram abdominais nos colchonetes disponíveis.

Essa realidade, em muitos momentos, gerou e gera debates na sala de aula sobre a necessidade de aproximar as crianças da cultura corporal e fazê-las revisitarem tais referências. Para tanto, eram e são discutidas as possibilidades de tematizar as danças regionais, promover a experimentação das possibilidades de saltar, rolar e trepar como uma forma de mostrar as semelhanças e diferenças com a idéia que elas traziam, e não apenas reproduzir o que estava e está posto pelos meios de comunicação e informação. Tais diálogos e experiências faziam emergir a necessidade de transformar o trabalho pedagógico realizado nas aulas de Educação Física em um momento, também, de mediar a relação entre criança e mensagem midiática, possibilitando o estabelecimento de uma outra leitura em que o educando possa ressignificar a mensagem e até reelaborá-la.

Todas essas situações me faziam levantar perguntas que nem sempre conseguia responder para mim mesma como professora, nem com os meus alunos do curso de Educação Física: o que as crianças vêem na televisão sobre os conteúdos da Educação Física? Como as crianças se apropriam e significam tais mensagens? Qual a representação de Educação Física que elaboram com a televisão?

Essas interrogações contribuíram para a formulação de outras: há que se negar ou reproduzir aquilo que é/está posto pelos meios de comunicação? De que forma se pode organizar o trabalho pedagógico da Educação Física para elaborar com as crianças uma leitura para os enunciados dos meios de comunicação e uma interlocução com os mesmos?

Essa trajetória levou-me a olhar para a forma como os textos midiáticos disseminam uma série de símbolos que se tornam concretos nas relações e práticas sociais. Com isso, não quero afirmar a incapacidade da criança para reelaborar as linguagens dos grandes meios de comunicação presentes no seu cotidiano nem de lê-las com autonomia. Ao contrário, procuro reconhecer que, para potencializar o processo de reelaboração, faz-se necessária uma intervenção pedagógica que possibilite o desenvolvimento dessa capacidade que não é inata. Ou seja, reconheço a escola e, nesse contexto, o espaço pedagógico da Educação Física, como instância que deve assumir a responsabilidade de possibilitar à criança a leitura do mundo em que vive e, se no contexto desses educandos está presente a “verdade” posta pela televisão, faz-se necessário considerar os conhecimentos cotidianos que as crianças elaboram a partir de

tal relação.

Há que se considerar, ainda, o contexto em que se produz a escola, o sujeito criança, o fazer pedagógico e o próprio texto televisivo, que deve ser entendido para localizar o problema da pesquisa. Uma conjuntura que parece reforçar tudo que está colocado pelas experiências anteriormente descritas é a realidade político-econômica que orienta de dada forma os processos educacionais, a maneira como a Educação Infantil e o olhar sobre a infância se estruturam em tal conjuntura, a forma como a Educação Física se legitima (ou tenta se legitimar) nesse segmento educacional e a influência exercida pelos meios de comunicação no plano social, que afetam a escola.

No que concerne à realidade político-econômica, destaco a globalização enquanto um evento, inicialmente, econômico, mas que atinge todos os setores da vida social e individual, e o neoliberalismo, que aparece como caminho possível no contexto da crise do capitalismo no sentido de perpetuá-lo.

Tal dinâmica motiva uma reestruturação também no plano ideológico, num processo de direcionamento para garantir a continuidade das relações de produção e acumulação capitalista. Tal rumo vincula a Educação às questões de ordem mercadológica, que precisa de um novo trabalhador, de um sujeito aculturado, preparado para o livre mercado, para a concorrência e para o desemprego. Ou seja, a Educação é encaminhada a partir de um viés economicista.

Os sujeitos são definidos como cidadãos pela sua capacidade de consumir. A criança, nessa trilha, também é descoberta como consumidora, de modo que há uma infinidade de produtos destinados a esse “nicho de mercado”. É por conta desta realidade que Postman (1999) fala no desaparecimento da infância na contemporaneidade e responsabiliza esse contexto e os meios de comunicação, em especial a televisão, por tal fato, já que as crianças estão diante das mesmas informações que os adultos.

Apesar disto, há autores, a exemplo de Ribes e Boruchovitch (2003), Souza (2003a, 2003b, 1994) e Salgado (2003) que entendem que a infância, influenciada pelo contexto, configura-se de outro modo e, de fato, isto interfere na relação adulto-criança, pois já não se pode considerar a infância a partir da referência do não saber e do não falar. Agora, ao contrário, é preciso dialogar com ela para entender seus desejos, gostos, necessidades e para possibilitar uma formação crítica em relação aos estímulos consumistas e narcisistas dos meios de comunicação.

Concordo com o fato de a criança ter sido posta no lugar de consumidora. Afinal, o modo de produção capitalista, para se manter, precisa englobar as pessoas e suas vidas. Não

posso admitir, todavia, que a infância está desaparecendo. Entendo que, do mesmo modo que em outros momentos históricos a macroestrutura influenciou o modo de ser criança e da sociedade olhá-la, no atual contexto, a infância se reconfigurou e as formas de interação entre criança e adulto alteraram-se. No entanto, esse cenário não faz desaparecer a infância quando a considero como período da vida em que serão empreendidas aventuras e descobertas no sentido de entender, apropriar-se e significar o mundo e as relações de seu grupo social, muitas vezes até recriando-as.

Além disso, velhas concepções não desapareceram. Diferentes modos de ver a criança simplesmente convivem no mundo contemporâneo. Podemos ver crianças sendo paparicadas, muitas sendo tratadas como pequenos adultos, e outras poucas tendo direito de usufruir o que, há alguns poucos anos, foi garantido no arcabouço legal como direito da infância.

A escola de Educação Infantil tem, em tal cenário, a função de aproximar as crianças dos bens socioculturais, de significá-los e ressignificá-los, de modo a se tornar um espaço seguro e de novas aventuras, um espaço de produção cultural. Isto é o que afirmam muitos estudiosos da Educação de 0 a 6 anos, a exemplo de Oliveira (2002), Bujes (2001), Kramer (2003), Kramer e outros (2003), Kuhlmann Jr. (2000), Rosemberg (2002), entre outros. Todavia, essa função não se mostra realmente efetivada nos países periféricos, nos quais parece haver uma retomada de paradigmas questionados e superados no decorrer da década de 1980, já que as propostas de atendimento têm sido voltadas para modelos de baixo custo, principalmente para as crianças das classes menos favorecidas.

No Brasil, ao mesmo tempo, coloca-se uma perspectiva de mudança com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que prevê investimentos na Educação de 0 a 6 anos. O discurso, no entanto, é de diminuir a reprovação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Isto é uma realidade com relação à criança que frequenta a Educação Infantil, mas questiono essa função, pois há o risco de se voltar a colocar esse segmento apenas como preparatório para a escola e não se pensar no seu papel social específico e de conceber a criança como aquela que será alguém no futuro, desconsiderando sua condição presente.

Posso afirmar, pois, que se trata de um espaço de confrontos de poder e de contradições historicamente enraizadas. É nesse panorama que a Educação Física vem tentando se legitimar como componente curricular significativo. Nesse sentido, os debates têm sido cada vez mais presentes, apesar de não estar entre os temas mais estudados pela Educação Física, como fica claro nos estudos realizados por Picelli (2002) e Garanhani (2001-2002), os quais mostram que, desde 1979, poucas dissertações e teses discutiram tal temática.

O pouco interesse pela discussão da Educação Física na Educação Infantil fica claro no estudo desenvolvido por Picelli (2002) sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em Educação Física. A pesquisadora analisou teses e dissertações que tratassem de temas relativos à Educação Infantil e encontrou que, entre 1979 e 2000, apenas uma ínfima parcela dos trabalhos discutiu temas voltados para crianças de 0 a 6 anos. Mesmo assim, essas poucas teses e dissertações não se preocupavam especificamente com a questão escolar, mas excursionavam em todas as temáticas que a área de conhecimento tem possibilidade de discutir. Além disso, a autora afirma que não há dissertações e teses com perspectivas críticas que reflitam as questões sócio-econômicas e políticas que afetam a vida da criança que frequenta a escola de Educação Infantil.

Garanhani (2001-2002) também realizou pesquisa acerca da produção científica sobre o eixo corpo e movimento na Educação Infantil e encontrou poucos estudos que discutissem tal relação. E, assim mesmo, com diferentes enfoques, sem dar conta de aprofundar o debate. Assim, as autoras referidas apontam a necessidade de estudos que enfoquem a Educação Física na Educação Infantil. É nesse sentido que o presente estudo tem relevância social e acadêmica, já que trago o debate sobre a infância, com enfoque em questões contemporâneas e numa perspectiva histórico-crítica.

Nos últimos anos tem sido mais intenso o debate no sentido de sistematizar conteúdos, objetivos específicos, a transposição didática dos mesmos para a primeira infância. Os objetivos são possibilitar às crianças a reflexão pedagógica sobre os conhecimentos da cultura corporal e alcançar a necessária integração do trabalho pedagógico, nesse nível educacional, já que não se tem a intenção de reproduzir a disciplinarização e fragmentação que caracterizam o trabalho pedagógico na escola tecnicista e tradicional.

Tais ponderações estão presentes em muitos veículos científicos da área da Educação Física, como a Revista Brasileira de Ciências do Esporte, que dedicou todo o terceiro número, do vigésimo sexto volume, à discussão da Infância e Educação Física, em maio de 2005, e, a Revista Pensar a Prática, que, do mesmo modo, direcionou o quinto volume à temática da infância, entre julho de 2001 e junho de 2002. Além disso, no último Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE)³, realizado em Recife, em 2007, houve uma mesa, no GT Escola, somente direcionada a tal temática. E, ainda, no GT Comunicação e Mídia, foram apresentados trabalhos que discutiam a relação entre a infância e os meios de comunicação, além da possibilidade de uso destes na escola, direcionados, em sua maioria, para crianças nas

³ O CONBRACE é um evento organizado a cada dois anos pela entidade científica mais significativa da área de Educação Física, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

Séries Iniciais do Ensino Fundamental⁴.

É nesse contexto, também, que os meios de comunicação, mais significativamente a televisão, parece ser uma companheira constante das crianças ao socializá-las com uma série de informações, além de disseminar símbolos, valores e idéias das quais as crianças, dentro de suas possibilidades sócio-cognitivas e contextos, internalizam, apropriam-se e significam. O que a criança aprende na relação com a TV vai com ela para a escola, o que tem sido considerado, em diferentes perspectivas, problema, desafio e possibilidade. Problema para aqueles que já tomam a televisão como algo negativo e se eximem de qualquer discussão sobre a inserção desse texto na escola. Desafio para aqueles que compreendem o quão significativa é a sua presença na vida das crianças, de modo que é necessário tratar, no processo educativo, das informações ali disseminadas. Possibilidade para os que vão além da percepção do desafio e entendem que a TV pode dar pistas de como fazer da escola um lugar mais prazeroso para a criança e um lugar de diálogo, de produção, sem a ingenuidade de achar que televisão é a panacéia para as mazelas da Educação, nem que ela ensinará, por ela mesma, sobre os conhecimentos que a criança precisa aprender.

Concretamente, no entanto, a escola, como instituição, parece ignorar a onipresença da mídia como elemento que influencia o olhar dos educandos e dos próprios professores sobre o mundo e, em alguns momentos, até nega e rejeita sua presença, como se esse fosse o caminho para resolver a questão que está posta.

Há, também, uma outra perspectiva que concebe os meios de comunicação e os recursos tecnológicos como suportes para a aprendizagem, mas os colocam na função do ensino por si mesmos, como se só as informações aí veiculadas fossem o próprio conhecimento escolar. Não cabe, nessa perspectiva, a superação da idéia do receptor como um interlocutor, mas como um mero sujeito que assiste e reproduz a informação, numa mudança da Educação bancária do professor para a televisão. Logo, não se trata de uma superação e ressignificação do trabalho escolar.

É necessário pontuar, contudo, que a mídia parece funcionar a favor da manutenção do *status quo*, de modo a auxiliar na formação de um senso comum que seja útil aos princípios

⁴ No GT Escola foram apresentados os trabalhos de Ana Cristina Richter, sobre o corpo na creche; de Luciano Silveira Coelho e Cláudio Rodrigues Lima, que apresentaram uma experiência de trabalho da Educação Física numa escola de crianças de 0 a 6 anos; e, Marcílio de Souza Vieira, que falou em possibilidades e desafios de inserção da Educação Física na escola da primeira infância. No GT Comunicação e Mídia foram apresentados os trabalhos de Cássia Fernanda Cardoso dos Santos e Sérgio Dorenski, sobre uma experiência de uso da mídia na Educação Física escolar; Mauro Betti, sobre a necessidade de avaliar o uso das matérias televisivas na Educação Física; Mariana Lisboa, que falou da relação esporte na mídia e cultura lúdica de crianças; Camila Tenório Cunha, que falou sobre os jogos tradicionais diante da mídia; Iracema Munarim, que tratou da relação televisão-brincadeira infantil; e, eu tive a oportunidade de socializar parte da discussão dessa pesquisa.

que têm guiado a reorganização do novo ciclo sistêmico de acumulação do capital. No entanto, não posso tomar aqui que o efeito da mídia sobre os sujeitos é imediato ou que os sujeitos são passivos diante da tela, pois, assim, não haveria sentido realizar este estudo.

Ao contrário, assumo que existem muitos aspectos que mediam a internalização e produção de sentidos elaborados pelas crianças para as mensagens da televisão e, inclusive, que a escola pode se constituir um desses espaços. Concebo que o próprio sujeito, que se constitui sócio-historicamente, não é sujeito passivo diante da tela, pois, contrária à alienação, está a possibilidade de alteridade e autonomia. Além disso, é preciso admitir que a televisão tem possibilidades educativas, a depender do objetivo que busca atender.

No âmbito da Educação Física – entendida, segundo Silva (2005), como área de conhecimento que tematiza os conteúdos da cultura corporal, no intuito de ampliar a consciência pedagógica do sujeito e permitir ao mesmo a leitura da realidade – as mensagens dos diversos meios de comunicação se refletem na percepção de corpo, nas formas de realizar o movimento corporal e expressar-se através do mesmo, nos jogos e no esporte, que parece ser um dos conteúdos da cultura corporal mais explorado pela mídia televisiva.

Diante disto, o trabalho pedagógico realizado no âmbito na Educação Física precisa considerar, da mesma forma que todo o fazer escolar, aquilo que a criança traz como conhecimento produzido no seu cotidiano com as mais diversas experiências, dentre as quais assistir televisão parece ser algo bastante significativo. Portanto, é preciso atentar para aquilo que, nesse fazer cotidiano, estrutura-se a partir da relação da criança com a TV.

Assim, emergem como fatores importantes para o desenvolvimento do estudo a necessidade de estudar sobre a Educação Física no âmbito da Educação Infantil; a importância de refletir sobre a relação mídia/Educação Física; a premência de pensar na forma como tal relação se coloca para as crianças de Educação Infantil numa escola (e no trabalho que aí se realiza) que se configurou, historicamente, como a “rainha da sucata”⁵; e, por fim, a necessidade de se pensar em possibilidades para uma intervenção pedagógica atenta para o texto televisivo em conjunto com professores e crianças inseridos no contexto da Educação Infantil com todas as suas mazelas e conflitos.

No que se refere à Educação Física, é preciso considerar que ela reproduziu na escola, segundo Oliveira (2005), inclusive quando direcionada a crianças menores de 6 anos, práticas pautadas em referências de disciplinamento, opressão de corpos e aptidão física. Por conta dessa realidade, Sayão (2002) afirma que a Educação Física não se legitimou na Educação

⁵ O termo “rainha da sucata” é usado por Rosemberg (2002), no texto Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil, para se referir à precariedade que, em geral, caracteriza essas escolas.

Infantil nem como componente curricular nem como atividade⁶.

No entanto, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBE), de 1996, legalizar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e a Educação Física como componente curricular obrigatório desta, começou uma preocupação em transcender a legalização e buscar a legitimidade da Educação Física nesse segmento educacional. Conseqüentemente, segundo Ayoub (2001), essa debate intensificou-se a partir de uma referência à Educação Infantil como lugar de cuidar e educar e que, portanto, deve possibilitar à criança o acesso a diferentes linguagens. Entre elas, a Educação Física aparece como a área de conhecimento que possibilita refletir, conforme Silva (2005), sobre a expressão corporal como uma forma de linguagem.

Quando se pensa em mais que legalizar, legitimar a Educação Física como componente curricular na Educação Básica, todos os seus segmentos têm que ser sistematicamente pensados no âmbito da área de conhecimento da qual se trata aqui. Portanto, ressalto a importância de discutir o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil e reafirmo as colocações de Picelli (2002) e Garanhani (2001-2002) de que há poucos estudos, com enfoques variados, debatendo essa questão.

E, ainda, diante de um levantamento preliminar sobre a produção científica da Educação Física na relação Educação Física/meios de comunicação/infância feito por Lisboa e Pires (2004), a importância de produzir conhecimentos nesta área aparece pela sua própria escassez. Portanto, trata-se de um terreno fértil para reflexões, problematizações e estudos.

Já a relação entre Educação Física e mídia televisiva também não parece ser dos temas mais estudados na área. Segundo Betti (2003b), Lisboa e Pires (2004) e Batista e Betti (2005), apesar de a preocupação se tornar cada vez mais efetiva, quanto mais intensos se fazem os estudos sobre tal relação, maior a necessidade de desenvolver pesquisas por conta das problematizações que são aprofundadas, e, por sua vez, geram novos problemas de pesquisa, que vão desde os conteúdos da mídia até sua aparição dentro da escola.

Então, apresentam-se como imprescindíveis estudos que sistematizem as implicações pedagógicas da mídia no âmbito da Educação Física escolar para que seja possível entender os meios de comunicação e suas mensagens, assim como os sentidos produzidos pelos educandos e como considerá-los no encaminhamento do trabalho pedagógico. Isto poderá

⁶ Castellani Filho (1994) faz uma diferenciação da Educação Física como mera atividade, quando sua prática caracteriza-se como um fazer por fazer, sem significados, sentidos, sem clareza da especificidade dos conteúdos e objetivos dessa área de conhecimento, e como componente curricular, em que se pensa na Educação Física enquanto área de conhecimento que tematiza conteúdos específicos e tem objetivos pedagógicos definidos, que norteiam a sua prática.

oportunizar aos alunos o estabelecimento de relação entre o conhecimento tratado pela Educação Física escolar e a grande intensidade de informações que a mídia traz sobre o corpo, o jogo, a brincadeira, o esporte, a dança, a luta, entre outros temas da linguagem corporal. Essa proposta pode legitimar a escola como espaço significativo de mediação das relações da criança com a mídia. E mais, traz a possibilidade de a Educação Física marcar seu papel na escola de Educação Infantil num rumo que exige uma postura interdisciplinar, já que ela não pode dar conta de, sozinha, tematizar sobre as mensagens postas pelos meios de comunicação.

Outrossim, Betti (2003b) e Lisboa e Pires (2004), mesmo com perspectivas teórico-metodológicas diversas, ao pensarem a realidade da Educação Física na escola, afirmam a necessidade de realizar estudos que sistematizem as influências dos meios de comunicação no fazer pedagógico. Nesse sentido, Betti (2003b) coloca que é necessário indicar rumos para a intervenção pedagógica da Educação Física na escola, já que a influência dos meios de comunicação no mundo atual é inegável, para possibilitar uma apropriação crítica dos conteúdos da cultura corporal.

De fato, pensar o sentido que as crianças produzem para a Educação Física a partir das mensagens televisivas e as relações que se estabelecem, a partir disto, nas aulas é um dos aspectos que poderá possibilitar à Educação Física superar a condição de fazer por fazer, para se efetivar como um componente curricular que estabelece relação entre a cultura escolar e o contexto sociocultural - dos quais os meios de comunicação, contemporaneamente, são parte integrante.

Assim, constrói-se a possibilidade de o aluno elaborar uma leitura de sua realidade histórica e social. Desse modo, a Educação Física se integra à função da escola, enquanto instituição que pretende a formação de sujeitos críticos e autônomos e que deve socializar e transformar a cultura elaborada no percurso de desenvolvimento da humanidade. Enfim, um espaço que tem como função ensinar o sujeito a ler, numa perspectiva próxima a de Freire (2006) em que se lê o mundo; e de Koch e Elias (2006), para quem a leitura é como uma interação entre sujeito, contexto e conhecimento, numa lógica criativa e responsiva.

Pensar todos esses aspectos voltados para a Educação Infantil traz, mais uma vez, o embate acerca da função social da Educação de 0 a 6 anos. Assumo, neste trabalho, esse contexto como espaço de cuidar e educar, ao negar a perspectiva do assistencialismo e a lógica intelectualizante de pré-escola. Entendo, ainda, que o trabalho pedagógico deve ser desenvolvido numa perspectiva que permita a retomada da vivência dos alunos, dos seus conhecimentos produzidos no cotidiano, muitas vezes fragmentados, sem sistematização, que quando problematizados podem possibilitar a apropriação dos conhecimentos tratados.

Abraço a idéia, ademais, de que pensar a condição da criança na contemporaneidade traz como imperativa a necessidade de formá-la para ter autonomia em relação aos meios de comunicação e suas mensagens, já que com esta é que ela tece uma série de experiências e olhares sobre o mundo. E, ainda, de que é preciso assumir o lugar do adulto que dialoga com as crianças.

Frente à realidade posta, passei a valorizar uma explicação dada por Minayo (1994, p. 17): “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido em primeiro lugar, um problema na vida prática”. Diante do que expus até aqui, tanto no âmbito da experiência como professora de Educação Física quanto das leituras e debates sobre a Educação Infantil, a Educação Física nesse nível educacional e os meios de comunicação enquanto aspectos concretos que interferem nas relações que se constroem no espaço da escola, o recorte aqui apresentado tem foco no trabalho pedagógico e no processo de elaboração e avaliação que esse tempo envolve, considerando, não obstante, que tal tempo é construído por professores e alunos inseridos num contexto social muito mais amplo e complexo.

Assim, a presente pesquisa versa sobre a relação entre o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil e o sentido que as crianças produzem para essa área de conhecimento a partir da interação com as mensagens televisivas acerca da cultura corporal. Destaquei a televisão por ser um dos meios de comunicação mais presentes na vida infantil, na medida em que diminui a solidão da criança enquanto os seus pais e familiares estão envolvidos na dinâmica acelerada e pulsante da vida contemporânea.

Então, a presente pesquisa buscou responder o seguinte problema:

Que possibilidades existem para um projeto de ensino-aprendizagem de Educação Física na Educação Infantil para contribuir na formação de um interlocutor crítico dos textos televisivos sobre a cultura corporal?

A partir daí, segui a partir de duas questões orientadoras:

Que sentidos as crianças produzem para a Educação Física, a partir do texto televisivo sobre a cultura corporal?

Quais as implicações pedagógicas de tais sentidos produzidos pelas crianças nas aulas de Educação Física?

Para chegar às respostas dessas perguntas, esta produção está organizada em: **Da minha trajetória ao problema de pesquisa**, onde localizei minha trajetória como professora de Educação Física e o modo como, nesse percurso, emergiu o problema de pesquisa e trouxe a justificativa para a realização da mesma. O texto segue com a discussão da etimologia e da história social da infância, chegando até o debate contemporâneo sobre a criança e sua relação

com os meios de comunicação, no capítulo **Considerações sobre a infância**. Como meu trabalho tece um debate que se insere especificamente no âmbito escolar, no capítulo **A Educação Infantil: historicidade e configuração atual** tratei da história desse segmento educacional até as contradições e possibilidades que se colocam no atual cenário, além de discutir sobre o currículo dessa escola e sobre sua função diante da presença significativa da TV na vida das crianças. Findando o debate teórico, lancei-me a compreender a Educação Física, sua presença na escola de Educação Infantil e caminhos para legitimá-la em tal espaço pedagógico, além de chamar atenção para o fato de que os conteúdos da cultura corporal também estão significativamente presentes na televisão, o que traz desafios para a prática pedagógica dessa área de conhecimento. Cheguei, então, ao capítulo **Fundamentos e procedimentos de uma metodologia participativa**, no qual fiz a discussão das trilhas metodológicas, desde a concepção de ciência, pesquisa e método, o tipo de estudo e os procedimentos de pesquisa. Em seguida, apresentei os “dados”, a análise dos mesmos, a devolução sistemática em reunião pedagógica com as professoras e o professor da escola pesquisada e com as crianças nas oficinas realizadas na terceira etapa da pesquisa, no capítulo **O diálogo com a realidade**, até chegar à sistematização de possibilidades, que constituem a quarta etapa da pesquisa e, ao mesmo tempo, a conclusão do trabalho, intitulada **Considerações finais: o reconhecimento de possibilidades**.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A INFÂNCIA

Saiba: todo mundo foi neném
Einstein, Freud e Platão também
Hitler, Bush e Sadam Hussein
Quem tem grana e quem não tem

Saiba: todo mundo teve infância
Maomé já foi criança
Arquimedes, Buda, Galileu
E também você e eu.

(“SAIBA”, de Arnaldo Antunes).

Esse capítulo apresenta reflexões acerca da etimologia da palavra infância, em seu sentido literal para, a partir disto, desenhar um percurso no sentido de entender os diversos olhares construídos social e historicamente sobre a criança, lançando o olhar especificamente para a realidade brasileira. Assumo, neste trabalho, a concordância com a afirmação de que as concepções de infância são constituídas a partir da ordenação econômica, política e cultural. Então, apesar de todos terem sido nenéns e terem tido infância, a forma como isto se configura é diferenciada a partir desses vários aspectos que influenciam o ser criança em uma sociedade localizada no tempo e no espaço.

Trago o debate sobre a palavra por entendê-la como arena de conflitos. Ou seja, trata-se de um elemento que ganha sentido, significado e materialidade nas relações sociais. Assim, compreendo que a etimologia da palavra infância e a mudez que caracterizou a história social da criança são aspectos em relação e que a afonia etimológica do infante está explícita nos olhares para as “gentes pequenas”, para a forma de tratá-las e para os direitos que a elas são garantidos e/ou efetivados.

Tomo tal discussão como algo importante, apesar de não ser este o tema central do trabalho, por conta da pesquisa falar da e com as crianças. Logo, faz-se necessário entender como ela foi percebida historicamente e, a partir disto, pontuar a concepção de infância que tenho como referência para a investigação e para sua relação com os meios de comunicação.

2.1 Infância: da etimologia à história social

Segundo Oliveira (2005) e Kohan (2003), a palavra infância vem do latim, e é formada por um prefixo de negação *in* e pelo particípio do verbo latino *fari*, de falar, dizer. Logo, etimologicamente, tem-se o *infants* como não falante.

Mas que implicações o lugar de “não falante” tem para a concepção de infância? Para responder tal questão, trago alguns posicionamentos em relação à linguagem e à fala. Para Chauí (2005), a linguagem é um dos aspectos que caracteriza o ser humano como animal político. Para Vigotski (2000), a fala tem função comunicativa, organizativa e expressiva. Já para Beneviste (1991), a linguagem transcende a função comunicativa, configurando-se uma forma de constituição do próprio sujeito na medida em que favorece o diálogo. Para Bakhtin (2004), a linguagem, interna ou externa, constitui um ponto limítrofe entre a realidade e o psiquismo, de modo que ela é tanto meio da formação social do sujeito, como também de expressão.

A palavra infância, segundo Kohan (2003), é mais recente que a civilização grega, o que não foi empecilho para que os filósofos gregos pensassem aspectos relativos às crianças e às questões educacionais. De modo geral, a criança era colocada na condição de ser sem valor, mas que, ao mesmo tempo, guardava todas as possibilidades, já que seu “destino” dependia das influências educacionais. Esse processo, por sua importância, deveria ser rígido e regido por pancadas e castigos.

Reflico, então, que colocar a criança no lugar de não falante é tirar-lhe a condição de ser humano, a possibilidade de expressão de suas internalizações e apropriações dos mais diversos elementos com os quais tem contato e estabelece interação. Portanto, é colocá-la na condição de objeto no mundo. Em outras palavras, quando se concebe o infante como aquele que não fala, são-lhe negadas várias possibilidades de construção de si mesmo como sujeito do mundo e no mundo.

Nessa trilha, concordo com Oliveira (2005), quando a autora afirma que ao passo em que se coloca a criança como aquele que não fala, há uma expropriação da sua condição humana, na medida em que é vista como alguém que não se comunica, não interage, não dialoga, não se expressa. Enfim, fala-se da criança e sobre a criança, mas não se permite que a criança fale, pense, sinta de si mesma e não se fala com a criança.

Este é um dos primeiros pontos que quero contrapor. Primeiro, por entender a necessidade de concretizar a idéia, já transformada em lei, sob a forma do Estatuto da Criança

e do Adolescente (ECA)⁷, da criança como sujeito de direitos. E, também, por entender que, apesar de ser uma etapa de vida do ser humano em que muito se aprende com aqueles que são mais experientes, mais rica far-se-á tal formação na medida em que a criança puder estabelecer interações diversas, colocar opiniões já formadas nas interações anteriores e dúvidas.

Além disso, para tratar das questões da leitura do texto televisivo relacionada com o trabalho escolar realizado com crianças, faz-se necessário identificar o sentido que as crianças estabelecem para tais mensagens, algo que só é possível se a criança tem o direito de expressar seus pensamentos. Porém, se o processo educativo continua tendo o professor como figura autoritária, que determina tempo, espaço e conhecimento, a escola se perpetua como instituição distante do mundo que está fora dos seus muros.

Para Lajolo (2006, p. 230), partindo desse significado, não deveria causar espanto “[...] o silêncio que se infiltra na noção de infância” e é necessário o entendimento de que tal mudez está presente nos significados sociais da infância e na forma de encaminhar pesquisas e ações educacionais para as crianças. Na medida em que se entende a infância da forma como coloca seu significado literal, as crianças juntam-se a outros grupos sociais excluídos, emudecidos historicamente.

Para ampliar a reflexão sobre a etimologia do termo infância, trago alguns dicionários da atualidade – escolhidos arbitrariamente a partir de uso pessoal para resolver questões relativas aos significados das palavras novas com as quais me deparo e que, por isso, fazem parte do meu dia-a-dia – nos quais há referências à infância ou à criança com base nas questões cronológicas ou psicológicas e, ainda, alguns sentidos figurados que dão pistas sobre os significados sociais da infância.

Infância – “1. Estado ou período em que se é criança; puerícia. 2. As crianças” (LUFT, 1996, p. 355); “1. Período da vida humana compreendido entre o nascimento e a puberdade. 2. As crianças. 3. Fig. Começo, origem. 4. Simplicidade, ingenuidade” (KLIMES, et al., 1992, p. 627).

Criança – “Ser humano de tenra idade; menino; menina” (LUFT, 1996, p. 175); “1. Ser humano de pouca idade, que está na infância; infante. 2. Pessoa infantil, ingênua” (KLIMES, et al., 1992, p. 290).

Infantil – “1. Relativo ou pertencente à infância, aos infantes. 2. Próprio de criança; pueril. 3. Simples, ingênuo (KLIMES, et al., 1992, p. 627).

⁷ De acordo com Negrão (2000), o ECA é uma lei ordinária que compõe o microsistema do direito civil, ao lado do Código de Defesa do Consumidor e do próprio Código Civil. É o que se chama de uma lei civil avulsa.

Infantilidade – “1. Qualidade de infantil. 2. Modos próprios das crianças. 3. Ingenuidade, simplicidade, leviandade (KLIMES, et al., 1992, p. 627).

Frente à etimologia e aos significados das palavras correlatas, fica explícito que a concepção emudecedora da infância permanece enraizada no tempo atual, apesar de tantas garantias e direitos que têm sido conquistados. Mas o mutismo não se fez/faz presente da mesma maneira em todos os tempos, porque as concepções de infância foram se construindo vinculadas à organização social, política, cultural e econômica da sociedade e isto tem conseqüências concretas quando se trata do fazer científico e educativo e do lugar que a criança ocupa nas relações sociais.

Portanto, não há como dizer que falo da infância, mas de infâncias. Tal configuração se constrói não só porque a criança foi vista e representada de modo diverso, mas também porque em uma mesma época, diferentes concepções convivem, pois o modo como a criança é vista depende da organização social e as contradições aí presentes ir-se-ão fazer sentir na condição de vida das crianças de diferentes classes sociais.

Para Lajolo (2006), existirão infâncias na mesma medida em que houver idéias sobre elas. Tais juízos são emanados pelos meios científicos, com toda sua autoridade, via psicologia, biologia, pedagogia. Todavia, imagens hegemônicas da infância são reafirmadas pela literatura, pela poesia, pelas artes em geral e pelos meios de comunicação.

É nesse sentido que segue a afirmação de Lajolo (2006, p. 232):

[...] a criança que habita romances e poemas é parente muito próxima da criança que, em *outdoors* vende sabonetes ou planos de saúde, da outra criança que é objeto de recomendações da UNESCO e também daquela outra que inspira pedagogias e puericulturas.

A afirmação mostra, ainda mais claramente, que os aspectos hegemônicos (econômicos, políticos e culturais) influenciam, por todas as vias disponíveis e possíveis, a concepção social que se constrói sobre a infância e como as próprias crianças passam a ser, e, às vezes, até a se ver, pela inculcação de determinados valores e hábitos de comportamento. Então, a própria infância é construída por todas aquelas vias. Mas não sem relutância, pois ao assumir aqui a criança como sujeito, mesmo que do ponto de vista legal seja um sujeito tutelado pelo adulto, entendo-a na condição de ser que estabelece sentidos para o mundo e apreende os significados dos signos que nele circulam, que brinca com estes e que resiste, de diversas formas, ao se ver aprisionada.

Quem conta a história da infância de modo bastante original é Corazza (2002). No

percurso de contação de sua história, ela fala de “gentes bem pequenas” que, inicialmente, não eram vistas nem consideradas, nem mesmo incomodavam os grandes. É exemplo disto não haver restrição à prática do infanticídio na Grécia, além das colocações dos filósofos gregos de que as crianças não tinham valor enquanto cidadãs, constituindo-se apenas como possibilidade de futuro. Em relação a essa realidade, Àries (1981) fala da ausência de um sentimento de infância como característico das sociedades antigas, nas quais as crianças eram concebidas como adultos em miniatura e aprendiam os valores e símbolos sociais participando das mesmas atividades do adulto de sua condição.

Já os romanos, de acordo com Àries (1981), desenvolveram uma noção de infância a partir da idéia de vergonha, pois havia segredos dos adultos, em especial aqueles relacionados às questões sexuais, que deveriam ser escondidos dos pequenos e foi nessa civilização, em 374 d.C., que se proibiu a prática do infanticídio.

No entanto, a queda do Império Romano marcou o início de um período conhecido como Idade Média, no qual a Igreja Católica centralizou o poder político e impôs um modo de vida que atendesse seus interesses. A imposição do modo católico de pensar foi marcada com a repressão pela força e os capítulos dessa história foram escritos com o sangue de todos aqueles que, de algum modo, pudessem representar o questionamento do poder “divino”.

Em tal contexto, nas castas sociais mais privilegiadas, a criança era tratada como objeto divino, como brinquedo, como engraçadinha. Esse tratamento é denominado por Àries (1981) de “paparicação”. Apesar de tal olhar, não havia grande envolvimento emocional com as crianças porque eram comuns altas taxas de mortalidade infantil. Assim, logo que uma criança morria, ela era substituída por outra, sem nenhuma comoção.

Além disso, surgiram, nesse período, conforme Oliveira (2002), alguns arranjos de atendimento à criança fora da família com a criação das “rodas”, nas quais eram depositadas as crianças fruto de relações inaceitáveis em dada estrutura social. Em geral, tais sujeitos eram postos sob a responsabilidade de entidades religiosas, que garantiam a sobrevivência da criança e tratavam de ensiná-la um ofício. Esse era um modo, inclusive, de a Igreja se redimir diante da sociedade, pois, apesar de tanta repressão, estava garantindo a caridade para com os mais necessitados. E era exatamente a tônica da caridade que norteava o atendimento dado às crianças deixadas nas rodas dos expostos, numa dinâmica inclusive de culpar as famílias pela condição daqueles infantes.

Quando conseguia sobreviver, a criança logo participava das mesmas atividades que os adultos, como jogos, danças e festividades, e, nessa convivência, aprendia os símbolos sociais. Outro aspecto importante, destacado por Freitas (2006a), é a idéia de que a diferença

entre criança e adulto estava no domínio dos segredos culturais. Então, numa sociedade iletrada, a única diferença era o domínio da palavra. Desse modo, era considerado infante o menino ou a menina até os 7 anos (“idade da razão”), quando as crianças já sabem falar sem dificuldade.

Ainda não existia um sentimento social de infância e para demonstrar tal idéia, Áries (1981) fala da representação da criança na arte do período, reconhecendo que a infância quase não era representada e, quando isto acontecia, colocava-se apenas a representação de adultos em escalas menores. Os trajés das crianças também não eram diferenciados e elas vestiam-se da mesma forma que os adultos de sua condição social.

O olhar para a infância começou a mudar com as transformações estruturais ocorridas entre os séculos XV e XVI, nos quais houve um processo de questionamento do poder e dos preceitos difundidos pela Igreja Católica. Esse foi um período de intenso desenvolvimento científico, tecnológico, artístico, comercial. Começavam a se colocar os interesses de um grupo que buscava espaço no cenário político: a burguesia. E, junto com os interesses pelo poder, veio a necessidade de disseminar seus ideais, para o que investiu em cultura, ciência e conquista territorial, utilizando dois aspectos apontados por Gramsci (2001) como forma de justificar uma hegemonia: a força e a cultura.

Todas as mudanças que caracterizaram esse momento, segundo Áries (1981), fizeram com que se estabelecesse toda uma ordem moral a partir da qual se reestruturaram as famílias e fez se desenvolver uma consciência coletiva da infância, nascendo o que ele denomina “sentimento de infância”. A criança passou a ser vista como ser frágil que precisava de proteção. Ilustrando esse olhar nas artes, o autor analisa a representação das crianças como anjos ou com feições mais próximas a de uma criança real em relação à arte da Idade Média.

A idéia de proteção trouxe à tona a necessidade de educar as crianças. Esse ponto também é destacado por Corazza (2002, p. 33), quando ela coloca que na Modernidade estabeleceu-se que as “gentes pequenas” deveriam “[...]‘existir’ em separado das gentes grandes, em um mundo específico e autônomo, só delas!” Mas essa separação era para tornar esse corpo útil, dócil, adequado e, para tanto, foi criado todo um código de comportamento e de valores que higienizavam, assujeitavam, adequavam as crianças e as famílias.

Esse processo localizou-se num âmbito mais amplo de estabelecimento de uma ordem burguesa que utilizou as instituições para se firmar. Para ratificar tal idéia, mais uma vez, trago Gramsci (2001), ao afirmar que uma hegemonia se constitui nos espaços institucionais que forjam o senso comum. E encontro apoio na afirmação de Mézaros (2004), de que uma ideologia é disseminada e enraizada por diversos caminhos, inclusive os culturais, num jogo

de mostrar e esconder os interesses ideológicos sob discursos de objetividade, neutralidade e naturalidade. Esse processo aconteceu, e ainda se perpetua, pela necessidade de impedir e vencer conflitos que trouxessem/tragam à tona a incompatibilidade de interesses entre os grupos hegemônicos e a maioria da população mundial.

A escola constituiu-se como lugar em que as crianças passaram a ser enclausuradas. Para quê? Para tornarem-se úteis e dóceis quando adultos. Assim, deveria ser garantida a aprendizagem da obediência, da moralidade, da devoção ao trabalho, da disciplina, pois se entendia que as crianças deveriam se acostumar com a seriedade, desenvolver hábitos recatados e fortalecer o caráter e a razão. Quem é a criança, então? Sujeito a ser dominado pelo adulto sob o argumento de proteção de uma criança idealizada a um padrão burguês, responde incisivamente Araújo (1996).

No decorrer dos séculos XVII e XVIII, conforme Àries (1981), as famílias foram desenvolvendo um modo de vida privado. A criança tornou-se ainda mais significativa e a Educação passou a ser um elemento central na vida dessa sujeito. Obviamente, articulada com a nova ordem estabelecida.

Contraditoriamente à saída da infância do anonimato, não é incomum encontrar relatos de crianças trabalhando na indústria nascente. Tratava-se das crianças das classes menos favorecidas, que, de acordo com Araújo (1996), tinham sua infância roubada, pois eram transformadas em mercadorias, em instrumento de produção de riqueza. Uma riqueza a qual não tinham acesso. Enfim, estavam desde cedo alienadas de suas ações e de sua condição de ser ontológico.

No que se refere à situação da criança na contemporaneidade, no processo de continuidade do que se concretizou na modernidade, surgiram um sem fim de produtos específicos para as crianças - de alimentos a brinquedos e roupas - e houve um incentivo para a comemoração de dias especiais, a exemplo de aniversário e dia das crianças. Tudo isto fica claro quando se observa as artimanhas do capital, com o objetivo de incentivar o consumo e tornar as crianças mais um nicho de mercado.

Essa trajetória se concretiza, segundo Ghiraldelli Jr. (2002), porque o neoliberalismo faz reemergir, com força total, a valorização do indivíduo e a idéia de uma sociedade harmônica que se organiza a partir da vontade consciente desse indivíduo, além dos aspectos que caracterizavam o que ele chamou de “sociedade do trabalho” – pós-revolução industrial – e “sociedade científico-tecnológica” – que se concretizou na primeira metade do século XX e em que a subjetividade é orientada pela própria ciência.

Esse indivíduo neoliberal, todavia, é reduzido a consumidor. E, além de consumidor, o

sujeito passou a ser alguém que consome e o próprio objeto de consumo. Assim, nas palavras de Ghiraldelli Jr. (2002, p. 37), “[...] no limite, o sujeito se torna objeto. O sujeito é, então, este estranho elemento: corpo-que-consome-corpo”.

Essa mercadorização da infância passa, portanto, pelo fato de a própria criança estar sendo considerada indivíduo. Logo, cidadã que precisa articular-se ao próprio significado de cidadania numa sociedade guiada pela lógica do lucro e do consumo. Enfim, precisa consumir para exercer sua cidadania. Ser criança cidadã está ligado a consumir objetos de criança.

Nos termos apresentados, a criança é definida como sujeito, de direitos, diga-se de passagem. E mais, sujeito livre e ativo. O que será que se quer dizer com isto? Livre para manipular os signos do mundo para se formar ou livre para consumir? Vê-se, desse modo, toda a curiosidade e atividade infantis devidamente controladas. Tem-se mesmo um simulacro de sujeito e uma exacerbação do valor de indivíduo.

Essa análise se fortalece com a discussão tecida por Mézaros (2004) sobre a expansão do capital, que toma todo território terrestre a partir de estratégias diversas e engloba todos os sujeitos com uma formação que modela, submete. Para o autor referido, a expansão ilimitada do capital condena os sujeitos a desigualdades profundas e é contrária a qualquer idéia de gratificação humana. Nessa conjuntura, faz-se necessária a imposição de uma ideologia única para minar qualquer conflito ou questionamento das forças hegemônicas. Elas devem ser consideradas a via possível e inevitável a qual a história certamente se dirigiria e é com esse discurso que a globalização se concretiza.

Abre-se espaço para a conclusão de que essa infinidade de criações específicas para as crianças vão mais longe do que torná-la consumidora, mas também fazem com que elas cresçam sendo formadas em determinados códigos e tornem-se adultos úteis. Prevalece, então, a idéia de infância como fase de passagem, na qual são plantadas as sementes do futuro. Um “destino” que fará adultos modelados, que garantem a continuidade do modo de produção capitalista. Tal idéia é confirmada por Corazza (2002), ao afirmar que tais invenções visam tornar a infância lucrativa e, ao mesmo tempo, garantir a formação das crianças pautada em idéias de liberdade, igualdade e fraternidade, tendo para isto todo o aparato cultural, inclusive a escola.

Contraditoriamente, foi nesse contexto, ainda segundo a mesma autora, especificamente após os desmandos da Segunda Guerra Mundial, que a criança passou a ser posta como sujeito. Mas as contradições são tantas... Sujeito com essas diversas formas de controle!? Libertas, mas assujeitadas!

Quando a criança passou a ser considerada sujeito, o mundo se preocupou em discutir

a sua situação que, em muitos aspectos, nada tinha de novo. O mundo passou a discutir a mortalidade infantil, o trabalho infantil, a nutrição/ desnutrição, a função e a importância da escola e tudo mais que pudesse envolver as crianças. Foi elaborada toda uma legislação em defesa da infância.

Em todo esse aparato legal, destaca-se a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, de 1959, que foi inspirada na própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e resultado de uma preocupação mundial com a condição em que se encontrava a infância após dois intensos períodos de guerra. Além disso, a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, que representou o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, e não estou falando aqui do sujeito que é somente corpo-que-consome-corpo, o que é certamente um dos aspectos que gera a descontinuidade entre legislação e realidade. Além disso, focando na realidade brasileira, posso falar do Estatuto da Criança e do Adolescente, que colocou todas as crianças brasileiras em condição de igualdade perante a lei e garantiu direitos que historicamente foram negados, em especial à infância empobrecida.

Mas muitos estudiosos, além da própria situação em que vejo muitas crianças cotidianamente, chamam atenção para a diferença entre a legislação e a realidade. Del Priore (2006) fala da descontinuidade entre o mundo infantil da legislação e dos discursos oficiais e o mundo infantil do contexto real no qual a criança está imersa. Este, para um sem fim de crianças, é constituído por uma série de aspectos, tais como o trabalho, a exploração sexual, a miséria, o crescimento desordenado das cidades, a violência, o tráfico de drogas e escolas que, desde cedo, ensinam essas crianças a serem parte de uma massa excluída. Ou seja, na realidade, há uma série de necessidades não atendidas que estão ficticiamente garantidas pela lei.

Frente à etimologia do termo e aos significados sociais atribuídos à infância em diversos momentos históricos, além da realidade na qual, de fato, a criança se encontra, concluo preliminarmente que, quando se coloca a criança como ser sem fala – o que está presente não só na discussão etimológica, mas no próprio olhar e realidade da infância – não se considera a criança como sujeito de suas relações. E ela, que teima em se expressar, não é ouvida.

2.1.1 As infâncias brasileiras

Todos esses aspectos históricos em relação à infância fazem com que seja necessário olhar para a história da criança no Brasil. Afinal, não posso perder de vista as contradições que lhe são particulares devido ao seu processo híbrido de formação cultural a partir de vários povos, exploradores e explorados; que se formou enquanto colônia de exploração; que teve processo tardio de industrialização e constitui-se como nação explorada por conta da dependência política e econômica que o capital impõe (KUHLMANN JR., 2000; DEL PRIORE, 2006).

Então, alguns aspectos particulares e tão antigos quanto a própria nação, como a desigualdade na distribuição de renda e bens, o precário acesso à Educação, a exploração do trabalho infantil, entre outros casos amplamente conhecidos, fazem-se presentes na constituição social da infância.

É importante que eu lembre o contexto do Velho Mundo no momento em que os jesuítas desembarcaram no Brasil. Naquele momento se configurava a Modernidade e a própria aventura ultramarina fez parte desse movimento, como consequência do amplo desenvolvimento científico e tecnológico. Era nesse contexto que se estabelecia todo um novo código moral que atingiu a família e fez com que fosse criada uma nova concepção de infância.

No período do Brasil Colônia, com a influência dos padres jesuítas em um primeiro período (até 1759), as idéias da Igreja Católica foram trazidas para cá, com a intenção de aculturar os índios através das atividades instrucionais (ensino da doutrina religiosa, leitura e escrita) e sua submissão à rígida autoridade e disciplina.

Em tal contexto, segundo Chambouleyron (2006, p. 58), entendia-se que o processo de dominação concretizar-se-ia a partir das crianças, pois na concepção de infância como “terra em que se plantando, tudo dá”, havia uma crença de que elas iriam facilmente se integrar à lógica do catolicismo e educariam, conseqüentemente, os pais. A conversão dessas crianças, para os jesuítas, representava a mudança de todo o código moral da sociedade indígena, considerada, pelos lusitanos, pecadora e bárbara, por seus hábitos de poligamia, antropofagia e nudez.

Além disso, crianças órfãs trazidas de Portugal foram auxiliares nesse processo de conversão porque aprendiam rapidamente a língua nativa e facilitavam a comunicação com os índios. Esse destino das crianças órfãs portuguesas ao trabalho já diz um pouco o que seria da

infância pobre e abandonada no Brasil (CHAMBOULEYRON, 2006). Mas foi ainda no Brasil colônia que se configurou uma outra infância, quando teve início o tráfico de escravos vindos da África. Ou seja, inseriu-se nesse contexto uma outra cultura, também considerada bárbara e desumana pelos colonizadores e escravocratas.

As crianças negras eram, inicialmente, tratadas como animais de estimação, principalmente se filhas de amas de leite. Mas, ao mesmo tempo, eram consideradas preguiçosas. Percepção que se agravou com a Lei do Ventre Livre, já no período imperial, porque as crianças que nasciam não seriam produtivas.

O Império brasileiro configurou-se no século XIX, após a Independência do Brasil, em 1822. Nesse período, segundo Leite (2006), muitos dos problemas que assolam a infância hoje já se faziam presentes. Então, começaram a surgir as orientações da medicina para a higiene infantil, porque os hábitos e crenças até então cultivados colocavam em risco a vida das crianças de todos os grupos sociais.

A realidade em que viviam e morriam as crianças não era, ainda, motivo de grande preocupação pública porque a infância não era objeto de atenção. Isto fica claro quando os registros históricos, de acordo com a mesma autora, mostram que não era incomum a prática do infanticídio, pelo número de crianças colocadas nas rodas dos expostos, por não haver envolvimento emocional com a criança, pelo fato de ser comum que as crianças andassem nuas até aproximadamente cinco anos de idade.

As crianças abandonadas, de acordo com as considerações de Leite (2006), em sua maioria, morriam e poucas tinham a sorte de encontrar novas famílias ou serem deixadas nas “rodas”. Em geral, eram filhos de relações não aprovadas pela ordem moral da época ou de negras que não podiam criá-los porque deviam amamentar os filhos dos senhores. Quando sobreviviam, os infantes eram encaminhados à aprendizagem de um ofício, caso fossem meninos. Sendo meninas, aprendiam a ler, escrever e costurar para que pudessem ser oferecidas como esposas a homens que as quisessem e tivessem boa condição econômica.

Além disso, a infância não durava muito tempo, pois, conforme Freitas (2006a), logo as crianças negras iam para a lida e os brancos, pelo respeito que isto impunha e pelos castigos dos quais se livravam, aos dez anos já se comportavam como adultos.

Eram, como ainda hoje, muitas as infâncias: crianças negras, imigrantes, pobres, brancas, ricas, mestiças, abandonadas, educadas. E tais diferenças faziam-se presentes inclusive na forma de denominar as crianças: moleque, bastardo, neguinho. As palavras variavam, também, a depender do grupo social que as emanava.

Essas afirmações são reforçadas por Del Priore (2006), ao pontuar que a infância

depararia das condições dos pais. Assim, a criança poderia ser uma trabalhadora, livre ou escrava, ou ser entregue a preceptores que se responsabilizavam pela sua Educação. Qualquer semelhança com a atualidade não é mera coincidência já que falo aqui do percurso histórico do mesmo país, apesar do vento da nova estação que em algum momento soprou uma aparência de modernidade e progresso.

No começo do período republicano, a idéia de infância postulada adequou-se aos ditos ideais de progresso. Assim, propagou-se a idéia de pureza, ingenuidade em relação à criança mais privilegiada. Isto, ao mesmo tempo, fecundava o sentimento de piedade, caridade, assistência e filantropia com relação à criança excluída (LAJOLO, 2006).

Conforme Marcílio (2006), só a partir da década de 1960 começou a mudar a configuração assistencialista e filantrópica. Mas é preciso ter cuidado ao analisar o período militar e mesmo a atualidade, quando velhos estigmas começam a ganhar fôlego num projeto neoliberal, apesar da legislação que garante direitos à criança.

A década de 1980 marcou a redemocratização do Brasil e foi um período em que diferentes grupo sociais, esperançosos na construção de uma democracia efetiva, tentaram combater as profundas desigualdades que assolavam a sociedade brasileira. Então, no que concerne às crianças, alguns direitos foram garantidos nas letras da lei: a Educação da criança foi posta com um direito - algo que pela primeira vez apareceu legalmente - na Constituição de 1988 e no ECA, aprovado em 1990, em substituição ao Código de Menores, de 1927. Segundo Oliveira (2002), o ECA concretizou os direitos garantidos às crianças pela Constituição.

Não se pode, todavia, analisar com ingenuidade tal situação, já que parece haver uma descontinuidade entre a legislação e a realidade. Para Kuhlmann Jr. (2000), a realidade nacional, e, nela, a situação da infância e da Educação das crianças de zero a seis anos, não permite um convite ao esquecimento de nossa história. Complemento colocando que não permite, também, festejar conquistas tão duramente alcançadas, porque elas são de papel.

Sempre que me refiro a essa contradição legislação/realidade gosto de trazer uma expressão de Francisco de Oliveira (apud CAMPOS, 2002), quando ele pontua que existem “idéias fora do lugar e o lugar fora das idéias”. Tal colocação possibilita perceber que a legislação não garante, por si só, a superação de desigualdades que vêm acompanhando a trajetória da sociedade e da infância brasileira desde o início da formação do Estado. Portanto, não posso deixar de concordar com Mézaros (2004) sobre a necessidade de um outro projeto de sociedade que se concretizará na rota das próprias contradições intransponíveis postas pelo modo de produção e organização capitalistas, pois o sistema é catabólico.

Em relação à criança brasileira na atualidade, posso dizer, até por fazer parte desse cotidiano, que a diversidade de infâncias persiste pela continuidade das contradições e desigualdades na estrutura social, que da invasão das terras alheias, fez-se colônia de exploração numa sociedade patriarcal e escravista e, agora, apresenta-se como uma sociedade preconceituosa e marcadamente desigual.

Não posso mais falar de crianças escravas, mas são de público conhecimento as crianças exploradas e mal-tratadas em carvoarias e lavouras pelo Brasil afora. Ninguém desconhece a realidade das meninas exploradas sexualmente na beira das estradas em troca do nada que têm. Posso falar das crianças pobres que se abrigam nas periferias e favelas, das que estão no sinal, no ponto de ônibus, vendendo doces dentro dos ônibus, estacionamentos, vivendo entre uma venda e um roubo/furto ou como queira chamar a ordem jurídica.

Ainda lembro como me espantei, certa feita, nos meus primeiros dias como professora, por encontrar um aluno meu, que estudava pela manhã, vendendo doces, cigarros e vales-transportes à tarde, na região mais movimentada de Feira de Santana. Da inexperiência dos meus dezenove anos de idade, posso afirmar que só ali os meus olhos atentaram para como estava perto daquilo que me deixava estarecida e revoltada ao ver e ler nos jornais. Aconteceu, usando um dito popular, “meu batismo de fogo”, porque até então estava presa à idéia abstrata e inocente de infância, pois ainda não tinha olhado cruamente para a realidade a minha frente, ao meu lado, na minha rua, na minha escola, na minha cidade.

Dessa mesma experiência cotidiana, Garcia (2002, p. 23) descreve os meninos traficantes, as crianças subnutridas, as crianças tornadas adultos seja pela necessidade do trabalho, seja - e tal aspecto interessa pelo próprio objeto desta pesquisa - pela influência dos meios de comunicação e suas mensagens nos comportamentos das crianças. É o que fica claro na seguinte passagem que traz a voz das próprias crianças: “‘Eu já sei beijar com a língua. Aprendi na novela’, diz uma menina em sua ingenuidade que teima em não desaparecer”. Tal fala ilustra a necessidade de prestar atenção no que os meios de comunicação dizem, nas suas mensagens, das e às crianças, porque a infância passa, sim, a se configurar de outro modo, pois não há como manter uma idéia de criança como ingênua, angelical, inocente. Tem-se, agora, uma infância que na mesma medida em que tem muito a aprender, pode ensinar.

As diversas representações de infância, com base em qualquer disciplina ou conceito científico, parecem ter se colocado contra a criança e ela própria parece ter estranhado tais representações. Nesse sentido, Freitas (2006b, p. 254, 255) afirma:

É necessário salientar que a autoridade intelectual com a qual há muitos séculos a

criança tem sido abordada, em muitos casos, decorre da superposição de ciência sobre ciência, de campo epistemológico sobre campo epistemológico e o resultado muitas vezes corresponde a um acervo de imagens sobre a infância impregnado de certa “fantasmagoria”. Fantasmagoria quer designar, aqui, a situação do ator social que se vê no espelho e não reconhece a própria imagem.

Ou seja, mais uma vez, aparece o silenciamento da criança. Talvez, uma primeira forma de violência, ou mais uma dentre tantas, contra a criança. Mas não posso deixar de considerar que as crianças, que vivem as mais diversas infâncias, pelo próprio estranhamento que demonstram a essas representações, criam formas para viver neste mundo e para ele produzem sentidos. Sentidos que precisam ser ouvidos e considerados pelos adultos. Portanto, as crianças são sujeitos que resistem ao silenciamento.

Fica claro, então, que as crianças foram brutal e subliminarmente caladas desde os primórdios da humanidade, seja porque não havia um sentimento de infância, seja porque a forma como se configurava a preocupação com a infância se construía a partir de referenciais que desconsideravam o humano do homem. Aparecem, no entanto, como em toda história, contradições, teorias e pontos de vista que colocam a criança como sujeito de direitos, como ser que se constrói social e historicamente, que aprende nas relações que tem a possibilidade de estabelecer, que deve ter a sua voz ouvida. É com essa posição que assumo compromisso, desde a construção teórica até a construção metodológica da pesquisa.

Apóio a minha opção em Freitas (2006b), ao afirmar que é necessário ir em busca de outros olhares para a infância como um contraponto das representações hegemônicas, seja na história, seja para uma possível construção de devir. Essa contraposição tem compromisso também com todos aqueles que defendem um outro projeto de sociedade e fazem da própria utopia algo além do meramente sonhador.

Para tanto, é preciso ouvir, quando a criança, nesse processo de construção, disser “eu” para que ela não se torne alguém definida de fora. Quero aqui falar de e com uma criança real, em um espaço-tempo de contradições (a escola), num país pobre em que se configuram diferentes infâncias.

2.2 Desenvolvimento técnico: conseqüências para a infância

O meu trabalho se insere num ponto de intersecção entre a infância, como categoria social; a televisão, um meio de comunicação que tem presença significativa na sociedade

contemporânea; a escola de Educação Infantil, que tem a função de aproximar os conhecimentos elaborados na vida social dos conhecimentos científicos e culturais produzidos historicamente pelo ser humano; e a Educação Física, como área de conhecimento que tematiza um aspecto específico da cultura, que se manifesta através de uma linguagem corporal.

Por isso, é necessário compreender dois percursos. Primeiro, a trajetória que levou o ser humano a interagir verbalmente e a importância disso em sua humanização. E, segundo, o processo de desenvolvimento dos meios técnicos de comunicação e as conseqüentes mudanças sociais gestadas ou potencializadas por eles.

No trato dessas mudanças sociais, quatro aspectos me interessam: a trajetória de desenvolvimento dos diversos recursos técnicos e suas conseqüências no processo de comunicação humana; as pesquisas que começaram a ser desenvolvidas no âmbito da comunicação e o modo como percebem essa ação humana; a função social que esses meios são chamados a assumir no contexto de globalização e neoliberalismo; e, especialmente para o meu estudo, as conseqüências que esses meios geram para a infância, em especial nos dias atuais.

2.2.1 A interação, a linguagem e os recursos técnicos de comunicação

No que concerne aos processos interativos entre seres humanos por meio da linguagem, é esclarecedora a análise de Engels (1990), ao afirmar que foi no processo de transformação da natureza, por meio do trabalho, que o ser humano transformou-se anatomicamente. A cada novo processo de domínio da natureza, o ser humano, nas palavras do autor, alargava horizontes e descobria as propriedades de materiais diversos.

Foi também nesse processo de domínio da natureza e, em conseqüência, de si mesmo, que o ser humano começou a produzir instrumentos técnicos que o auxiliavam no trabalho e que teve a necessidade de interagir com o outro. Nesse sentido, Engels (1990, p. 23) diz: “numa palavra, os homens, num determinado momento de sua evolução, tiveram a necessidade de dizer algo uns aos outros”. Desde esse momento, a linguagem constituiu um dos principais fatores que geraram a evolução ao estágio de *homo sapiens*.

Sobre a importância da linguagem no desenvolvimento do ser humano, recorro a Vigotski (2000), quando diz que o pensamento pré-verbal é um pensamento prático, que

mostra relações intelectuais rudimentares e, ainda, ao afirmar que o signo lingüístico tem um papel semelhante, no desenvolvimento das funções psicológicas, ao do instrumento de trabalho no domínio da natureza, só que agindo internamente, provocando mudanças psicológicas.

Nas palavras de Vigotski (1998, p. 33):

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.

Essa conversão é a base para o desenvolvimento das funções psicológicas propriamente humanas, porque com o pensamento verbalizado e com a fala intelectualizada os comportamentos ganham nova forma na medida em que é possível antecipar intelectualmente uma ação (planejar), na busca intencional por um resultado (objetivo). Além disso, com o domínio de signos simbólicos, os laços societários se tornam mais articulados pelo próprio desenvolvimento da cultura.

No pensamento de Bakhtin (2004), há uma valorização da fala e da enunciação como elementos de natureza social que se vinculam às estruturas de organização de dada sociedade, pois é no seio das próprias relações que os signos são criados, têm seus significados convencionados e que se dá a apropriação destes pela consciência humana.

O signo de que o referido autor trata com destaque é a palavra, que penetra todas as relações humanas e dá indícios dos processos de transformação social, tendo, pois, um significado móvel. No signo, o sujeito se reflete, na medida em que seu próprio psiquismo é entendido como limite em que ele se encontra com o mundo exterior; e se refrata, pois sua atividade mental é expressada por meio dos signos, que têm uma significação por meio da qual se possibilita a troca entre dois sujeitos, sendo que a enunciação e o signo nascem e ganham sentido no contexto que os geram e/ou em que são utilizados. Por esse processo, dá-se a constituição do próprio sujeito, pois ele se apropria dos elementos simbólicos socialmente construídos e pode recriá-los a partir de suas necessidades materiais.

Para Thompson (1995), a vida se faz de fatos, ações e manifestações significativas e de sujeitos que se expressam e buscam entender a si mesmos e aos outros. Tais expressões (formas simbólicas) constituem-se, então, um campo de significados elaborados em contextos sociais e históricos nos quais se estabelecem relações de poder, intenções de quem se expressa e de quem interpreta um enunciado, convenções que norteiam a vida cotidiana. Em outras

palavras, há por parte do autor, uma consideração de que a vida humana tem um caráter simbólico, já que a linguagem (verbal, gestual, icônica) tem um significado que é compartilhado por processos comunicacionais. Fica claro, então, que cultura e interação são processos organicamente ligados.

Essa concepção de cultura e sua relação com a comunicação aproximam-se do pensamento de Bakhtin (2004), quando ele comenta sobre o caráter dinâmico dos signos e traz a sua compreensão de que os próprios signos só existem quando compõem a consciência dos sujeitos que deles se utilizam para atender suas necessidades de enunciação. Desse modo, o que está em jogo não é a forma simbólica (Bakhtin refere-se especificamente à palavra), mas seu significado no contexto. Esse processo fica claro no conto “Ui”, de Gamba Junior (2003), quando ele conta uma história do termo “ui” como primeiro som emitido pelo ser humano, que é convencionado em diferentes circunstâncias como dor, nome de um sujeito, festa, morte, flor. É possível ir além e pontuar que tanto o signo quanto seu significado e compreensão configuram-se no próprio contexto, tendo um conteúdo, uma mensagem, mas também um sentido ideológico. Em outras palavras, o signo ganha materialidade na interação.

Nas palavras de Bakhtin (2004, p. 96), "a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida". Nessa lógica, o próprio sujeito é definido pela sua prática viva de comunicação social. Enfim, há quatro elementos que estão imbricados: linguagem, interação, cultura, humanização.

Outra consideração interessante em relação à linguagem é posta por Chauí (2005), que coloca a linguagem como uma forma de demonstrar prazer ou desprazer, mas também de o ser humano expressar valores, idéias. Além disso, há também um reforço da compreensão de que o pensamento tem como fio condutor a linguagem, de modo que ela se constitui “[...] a forma propriamente humana de comunicação, da relação com o mundo e com os outros, da vida social e política, do pensamento e das artes” (CHAUÍ, 2005, p. 148). Enfim, a linguagem nos envolve, não só em sua forma verbal, pois o mundo se apresenta sob diversas linguagens.

Diante da importância da linguagem para a comunicação e constituição do ser humano, há que se considerar que esse processo, inicialmente, dava-se face a face, com a presença real dos interlocutores, com um diálogo direto, no qual era possível expor idéias, argumentar, concordar, discordar. No entanto, com o desenvolvimento de uma série de suportes técnicos de comunicação, essa realidade se alterou e foi/é potencializada e potencializadora de uma série de mudanças sociais e culturais.

Todo esse desenvolvimento de recursos técnicos de comunicação, especialmente os que permitem que um enunciado seja acessado por uma audiência indeterminada, muda a

forma como os símbolos culturais são produzidos e como eles circulam pela sociedade, constituindo o que Thompson (1995) chama de “mediação da cultura”, que tem, hoje, um caráter global.

Além disso, para o mesmo autor, esses recursos possibilitam que as formas simbólicas sejam produzidas num contexto e acessadas e interpretadas numa outra situação espaço-temporal, devido à possibilidade de estocar informações e reproduzi-las indefinidamente. Essas características permitem, ainda, a exploração comercial das formas simbólicas e o controle daquilo que será difundido, seja por interesses políticos ou comerciais.

Desse modo, o conhecimento das pessoas sobre coisas e fatos passa a ser mediado pelos diversos recursos técnicos de comunicação, que têm quatro características básicas apontadas por Thompson (1995), que são: a produção e difusão institucionalizada de bens simbólicos; a fissura dos processos comunicativos, já que muitos meios técnicos não permitem a interlocução (o que não significa que suas mensagens são absorvidas como esponjas pelas pessoas que a elas têm acesso) – esse fator gera uma indeterminação porque os produtores das mensagens a constroem para uma dada audiência, mas não garantem que só ela acessará as mensagens, além de utilizarem estratégias para valorizar economicamente os bens simbólicos; a quantidade de informações e mensagens circulando é maior tanto no tempo quanto no espaço; as informações circulam publicamente, o que gera uma preocupação política no que diz respeito ao controle social e uma reconstituição da fronteira entre vida pública e vida privada, já que a vida privada noticiada nos grandes meios de comunicação se torna pública (o que acontece com artistas, políticos e celebridades em geral) e a vida pública (questões políticas, por exemplo) tornam-se objeto de debate em casa e no trabalho, ou seja, os assuntos de ordem pública chegam ao espaço em que convivem um número limitado de pessoas.

O primeiro desenvolvimento técnico que chama atenção é o da prensa gráfica⁸, por Johann Gutenberg de Mainz, que começou a mudar a forma de comunicação presencial, por assim dizer, por permitir a produção de textos em grandes quantidades e sua exploração comercial. É Thompson (1995, p. 231) que chama atenção para o fato de que essa invenção é parte do movimento, e está no meio dele, em que são desenvolvidas as formas de produção capitalistas. Nas palavras do autor, foi “[...] o alvorecer da era da comunicação de massa”.

Todos os produtos criados com a ajuda da técnica da imprensa (jornais, folhetos,

⁸ Para Thompson (1995), a escrita cuneiforme, inventada pelos sumerianos, já se constituía um avanço técnico nos modos de comunicação. Daí, a técnica evoluiu para o papiro e o pergaminho, que só foram abandonados quando da invenção e disseminação do papel pelos chineses. Todos esses recursos eram usados nas práticas comerciais e administrativas.

livros) serviram para expandir o sistema capitalista, com a disseminação de idéias condizentes com a forma como se dava o exercício do poder, além de anúncios de publicidade e de notícias referentes a outros lugares do mundo, que fizeram com que as agências de notícias tivessem influência significativa nas esferas econômica e política dos Estados.

Para Briggs e Burke (2004), a imprensa gerou mudanças porque havia condições sociais e culturais favoráveis na Europa renascentista, tanto por conta da possibilidade de disseminação de informação e conhecimentos quanto pelas mudanças que gerava nas práticas comerciais, permitindo a abertura de crédito, e no exercício de poder, porque havia a necessidade de controlar o que era divulgado nos jornais (censura) e porque se usava os mesmos para publicar matérias e artigos que justificassem uma dada hegemonia.

Nesse sentido, Thompson (1995, p. 233) afirma que:

O desenvolvimento inicial da imprensa e das publicações era interligado de maneiras complexas com o exercício do poder político pelas autoridades responsáveis pelos aparatos administrativos dos estados-nações emergentes. As autoridades dos novos estados fizeram uso ativo dos jornais para comunicar proclamações oficiais de vários tipos, mas elas, também, procuraram restringir ou suprimir a publicação de material supostamente herético ou perigoso.

Essa afirmação faz transparecer ainda mais duas considerações por mim tecidas: primeiro, a relação dos novos recursos técnicos com a emergência e consolidação da sociedade capitalista, por meio da via cultural; intrincada com a segunda afirmação de que tais recursos são manipulados como instrumentos de poder de grupos hegemonicamente mais bem colocados na hierarquia social.

A imprensa possibilitou, ainda, que os textos religiosos deixassem de ser objeto de estudo exclusivo da alta hierarquia da Igreja. Além disso, como se coloca hoje com a internet, foi posto o desafio de desenvolver novas formas de gerir a informação. Pode-se somar a isto o nascimento e expansão de ocupações, como impressores, vendedores de livros, bibliotecários. Para além de tudo isto, a invenção da prensa tipográfica mudou a relação de tempo e espaço da informação, com o aumento de sua extensão no acesso a informações. E, ainda, por meio da literatura popular, de natureza escapista e anestésica, eram difundidos modelos culturais hegemônicos, numa tentativa de dominação.

Voltando ao debate sobre a imprensa, entendo que outros dois pontos precisam ser destacados. Primeiro, que com o jornal apareceram os anúncios de publicidade como geradores de renda para as grandes empresas da comunicação, constituindo-se o seu sustentáculo financeiro. E, em segundo lugar, que essa técnica permitiu, também, a

reprodução mecânica de ilustrações, as xilogravuras, geradoras de mudanças na comunicação visual por conta da possibilidade de difusão das imagens para um grande número de pessoas. Essas imagens, segundo Briggs e Burke (2004), difundiram idéias sobre o Novo Mundo, acerca do movimento da Reforma religiosa e serviram para fazer com que as culturas de diferentes lugares tivessem acesso uma a outra. Foram, também, divulgadas idéias satíricas e de tom revolucionário.

Ou seja, tanto como os textos, as xilogravuras ajudaram a tornar ainda mais complexo o contexto de nascimento da sociedade capitalista. É interessante ressaltar que, desde então, já se tinha o apoio em imagem e texto para difundir e divulgar idéias e informações. Esses dois elementos, somados ao som (técnica desenvolvida mais tarde) caracterizam o que Fischer (2006) aponta como linguagem característica da televisão.

Uma outra invenção que impactou a sociedade foi a máquina a vapor, que nas palavras de alguns escritores do século XIX, permitia alcançar o que os antigos desejavam em fábulas e possibilitava uma velocidade nunca antes vista. Como dizia um poema da época, de Samuel Taylor Coleridge, citado por Briggs e Burke (2004, p. 114): “Mover-se, você deve! Esse é o desejo de hoje. Lei e moda atual”.

Essa criação provocou conseqüências que, atualmente, a sociedade contemporânea tem quando se vê às voltas com cada vez mais refinadas criações da mecatrônica robótica: a substituição da força humana pela energia inanimada, além da melhoria na obtenção e transformação da matéria-prima. Tal realidade gerou dois olhares: do ponto de vista hegemônico, houve uma tentativa de relacionar todo o desenvolvimento técnico e científico ao progresso possibilitado pela modernidade, pelo modo de produção capitalista. Para os críticos mais ferrenhos do capitalismo, inclusive os de pensamento marxista, essa foi mais uma forma de expropriar o ser humano de sua própria condição humana, na medida em que o sujeito não conhece o que produz e não pode ter acesso a um dado objeto para atender suas necessidades.

Tal invenção mexeu significativamente com o transporte, com a circulação de mercadorias e o comércio e, logicamente, teve impactos na comunicação, pois se gastava menos tempo com a impressão e produzia-se mais livros e jornais com notícias mais recentes. Todos esses produtos se movimentavam mais com a mudança nos transportes. Além de notícias mais recentes, podia-se falar do contexto internacional porque o telégrafo permitiu a internacionalização das notícias. Desse modo, tornou-se ainda mais significativa a influência das agências de notícias nas esferas econômica e política.

Na esteira da máquina a vapor, veio a eletricidade, que teve a primeira influência no

âmbito da comunicação com o telégrafo, patenteado em 1837 e definido como aparelho que permite “melhorias em dar sinais e alarmes sonoros em lugares distantes por meio de correntes elétricas transmitidas em circuitos metálicos”, segundo a descrição da patente, citada por Briggs e Burke (2004, p. 142). Esse instrumento era uma poderosa ferramenta política, além de ter sido posto como meio para o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, sua invenção foi a ele creditada. Além disso, houve uma ligação direta entre o desenvolvimento das ferrovias e do telégrafo, já que eram por essas vias que se espalhava a “fiação do progresso”, de modo que não se pode, nesse capítulo da história da comunicação, separá-la da história do transporte. Os cabos telegráficos foram postos, ainda, em dimensão transatlântica, em meados do século XIX, diminuindo as distâncias comunicacionais entre os continentes e estimulando o já existente comércio global, além de possibilitar mais rapidez na transmissão de informações, públicas e/ou privadas.

Além disso, a telegrafia teve uma importância significativa na unificação de nações, como os Estados Unidos e a Austrália. Papel este que, segundo Martín-Barbero (1987), a televisão também teve nos países da América Latina. E, desde então, já era acirrado em muitos países o debate sobre quem deveria controlar os recursos técnicos da comunicação: o estado ou o mercado? Na Europa, desenvolveram-se esquemas de controle estatal. Nos Estados Unidos, a iniciativa privada e as grandes corporações dominaram o campo da comunicação. Tais posturas foram decisivas no destino da história da comunicação no mundo.

A tecnologia da telegrafia evoluiu para o telefone, demonstrado por Graham Bell em 1876. Essa invenção se tornou uma “necessidade” na vida do trabalho e no âmbito doméstico. Essa tecnologia possibilitou a comunicação entre duas pessoas, em tempo real, com uma grande variação de distância.

Tanto a telegrafia quanto a telefonia são vistas, por Briggs e Burke (2004), como a pré-história da radiodifusão, que evoluiu no sentido de fazer com o som fosse ouvido a distância por muitas pessoas. O rádio foi pensado como uma forma de transmissão sem fios e encontrou grande utilidade nos oceanos e em grandes continentes. Mais tarde, teve fins militares e comerciais, já que a publicidade era uma das formas de fazer com que as estações de rádio dessem lucro, em especial no contexto norte-americano em que o controle da comunicação se dava por empresas privadas. Foi nesse movimento de comercialização que, no início do século XX, o rádio se tornou um eletrodoméstico que possibilitava informação, Educação e entretenimento. Todavia, além das estações comerciais, Thompson (1995) afirma que sempre houve canais não-comerciais com fins educativos, mas com pouco poder e escasso tempo para difusão.

Outra invenção, que influenciou no mundo da comunicação, foi a evolução das xilografuras para a fotografia, inventada no século XIX, cuja máquina também se tornou elemento de consumo de milhões de pessoas no início do século XX, em especial nos Estados Unidos, que, desde então, já ditava o ritmo de desenvolvimento de uma sociedade de consumo. Mas Briggs e Burke (2004) atestam que esse desenvolvimento e o consumo estavam presentes em todas as sociedades industrializadas do mundo, já que o tempo livre aumentara, o transporte tornara-se mais rápido, com conseqüente aumento da circulação de pessoas nos centros urbanos e fora deles. Ou seja, havia mais tempo e espaço para consumir essas novas “necessidades”.

Em 1872, houve um avanço em relação à captação de imagem: da fotografia para a imagem em movimento. Estava posta a possibilidade de desenvolver o cinematógrafo, inventado por Lumière, em 1895. A atividade cinematográfica atraiu tanto grandes companhias comerciais quanto o público, de modo que as grandes cidades ficaram repletas de salas de exibição, os cinemas.

Já a televisão tem uma pré-história que vem desde 1839, com a invenção da fotografia e com a transmissão de imagens individuais com o uso de selênio e luz solar num sistema de varredura e, até mesmo, com a telegrafia de imagens (precursora do fax). A base técnica da TV, segundo Briggs e Burke (2004, p. 179) é:

[...] a varredura de uma imagem por um feixe de luz em uma série de linhas seqüenciais movendo-se de cima para baixo e da esquerda para a direita. Quando a luz passa sobre ela, cada parte da imagem produz sinais que são convertidos em impulsos elétricos, fortes ou fracos. Os impulsos são então amplificados e transmitidos por cabos ou pelo ar, por ondas de rádio que são reconvertidas em sinais de luz na mesma ordem e no mesmo valor da fonte original.

Ainda no que se refere aos aspectos técnicos da televisão, os mesmos autores pontuam que essa varredura de imagem pode ser mecânica ou eletrônica, sendo que essa segunda forma de reprodução se tornou a base da televisão, que revolucionou os sistemas de difusão.

Thompson (1995) fala em revolução haja vista que a televisão teve e tem, enquanto técnica, um impacto social porque facilita uma quase-interação através do tempo e do espaço, transformando o comportamento das pessoas e o modo como se relacionam, já que são mostradas pessoas com múltiplas personalidades, histórias, reais ou ficcionais, e com interesses econômicos norteando aquilo que é exibido na TV; porque mudou a forma como as pessoas agem para os outros, na medida em que se pensa na audiência, nos efeitos que um enunciado pode gerar, no comportamento que se quer ver o público desenvolver; porque

modificou o modo como as pessoas produzem respostas aos outros, já que as pessoas vivem em contextos diferentes, mas também podem ser cooperativas e formar grandes grupos organizados; os próprios processos de interlocução foram modificados, porque a organização do espaço doméstico mudou para integrar a TV; o horário das pessoas passou a ser organizado a partir dos programas que se quer assistir, com uma disputa familiar de poder para decidir o que ver.

Mas o desenvolvimento da televisão, que, para Thompson (1995), revolucionou os sistemas de difusão, não foi tão fácil quanto pode parecer. O rádio, quando do aparecimento da televisão, já era um meio de comunicação universal, com importante papel informacional, político e formativo, além de ser barato. Enfim, em qualquer lugar e para qualquer um, o rádio era um bom companheiro. Já a televisão, tecnologia inicialmente cara, não encontrou, nas primeiras décadas do século XX, com duas guerras e a crise econômica de 1929 nos Estados Unidos, uma situação econômica que favorecesse seu rápido desenvolvimento. Então, dois motivos fizeram protelar o desenvolvimento da televisão: os interesses políticos e comerciais do rádio e a difícil situação econômica por que passava o mundo.

Ainda assim, na década de 1920, a televisão era vendida. A popularidade, no entanto, só viria na década de 1940, sendo que tanto a tecnologia quanto as transmissões ficaram nas mãos de grandes companhias, públicas e privadas, convivendo umas com as outras, em muitos países. Desse modo, na década de 1950, logo após a Segunda Guerra Mundial, floresceu a “idade da televisão”, nas palavras de Briggs e Burke (2004). Inicialmente como um bem de luxo, mas tendo paulatinamente um barateamento e um alcance cada vez maior, por conta do interesse de grandes corporações norte-americanas, de modo que a televisão se tornou um dos mais significativos meios de transmissão cultural do Ocidente industrializado.

A televisão, aspecto destacado tanto por Thompson (1995) quanto por Briggs e Burke (2004), gerou o aumento na disputa pela publicidade, que por sua vez diminuiu nos jornais. Era a propaganda que garantia lucro para as empresas privadas de TV e para os comerciantes de produtos variados.

Outro ponto que Thompson (1995) destaca é o aparecimento de redes interessadas na difusão educacional. Mas, como no rádio, havia sempre um pequeno orçamento e menos horas de exibição. Assim, desde o começo da TV, convivem emissoras comerciais e educacionais. Em geral, as primeiras estão ligadas a redes privadas de TV e almejam o entretenimento lucrativo ao passo que as emissoras educativas, normalmente, ligam-se à TV pública, padrão mais seguido na Europa.

Apesar dessa popularidade da TV, o rádio não acabou e continuou tendo um espaço

forte na vida política, econômica e doméstica, em especial com o desenvolvimento de sons para carros. Já não se pode dizer o mesmo do cinema, que foi bastante abalado pela televisão, com a diminuição do número de salas de exibição e com a necessária adaptação da indústria cinematográfica que passou a produzir TV e a negociar filmes com as redes de televisão. Estas, com uma programação inicialmente de jogos, quebra-cabeças e novelas, passou a exibir filmes, tornando-se, por essa trilha, uma via significativa de informação, formação e entretenimento. Mas também, e é necessário ressaltar, de formação cultural e disseminação de interesses políticos.

Em aproximadamente quinze anos, a televisão se tornou o meio de comunicação mais significativo, de modo que muito do que as pessoas sabem sobre questões científicas, religiosas, políticas, passou a ser transmitido pelas imagens e sons que caracterizam a linguagem da produção televisiva. Por isso, Almeida (2004) entende que os meios de comunicação representam uma visão de mundo dos sujeitos que estão por trás da produção. Dessa forma, há que se considerar que as informações aí veiculadas são interessadas ideologicamente e podem informar, mas também alienar, nas palavras de Fischer (2006).

No contexto específico da América Latina, segundo Thompson (1995, p. 252), houve uma influência significativa do modelo norte-americano de difusão, graças à dependência econômica e política. Desse modo, desenvolveram-se grandes corporações que se tornaram “[...] impérios familiares oligopolíticos”. Comentando sobre o mesmo contexto, Martín-Barbero (1987) pontua que as tecnologias audiovisuais têm envergadura econômico-cultural a ponto de darem o tom das demandas políticas e culturais e contribuírem para a unificação de muitos países do referido continente, de modo que se tornou mais que uma questão de mediação dos processos interativos, mas uma questão de cultura, de reconhecimento enquanto nação.

Assim, temos um nó: o reconhecimento do povo enquanto nação se deu por um processo claramente interessado ideológica e politicamente. No entanto, é o próprio Martín-Barbero (1987) que afirma não caber o entendimento de que os meios e seus enunciados são meras estratégias do emissor-dominante que impregnam o receptor-dominado, condenado à alienação. É preciso compreender, para o autor, como os sujeitos produzem e reproduzem seu cotidiano, como usam os meios, o que abre brechas para pensar nas resistências que têm lugar no cotidiano, nos espaços de tensão institucionais e não-institucionais. Mais uma vez, a perspectiva ideológica e cultural que se coloca converge para as colocações de Bakhtin (2004, p. 119) sobre a ideologia oficial e a ideologia do cotidiano, nas quais ele afirma:

Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão o tom a essa ideologia. Mas ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem [...].

A partir dessa colocação, tenho duas compreensões. Inicialmente, e de modo mais direto, entendo que a ideologia constituída hegemonicamente é apreendida no contexto da vida das pessoas e encontram lugar num universo composto dos desejos e necessidades dessas pessoas. A segunda reflexão é que, no âmbito do cotidiano, tem-se a possibilidade de um posicionamento diante da ideologia oficial e da mudança da infra-estrutura sócio-econômica, que ao se infiltrarem na ideologia oficial, influenciam-na e deixam-se influenciar por ela. Enfim, trata-se de uma via de mão dupla que permite concordar com Gramsci (2001) sobre a necessidade de uma luta constante e silenciosa em espaços diversos da sociedade para construir e constituir o enfrentamento.

2.2.2 As teorias da comunicação e a polissemia do termo

É na trilha de todo o desenvolvimento técnico e tecnológico, que, no decorrer do século XX, diversas teorias sobre a comunicação se estruturaram com diferentes vertentes e análises da comunicação: a teoria hipodérmica ou de manipulação, as teorias experimentais ou de persuasão, a teoria funcionalista, a teoria estruturalista, a teoria crítica (Escola da Frankfurt), as teorias culturológicas, a teoria dos estudos culturais ingleses e o que Holfeldt (2001) chama de “hipóteses contemporâneas de pesquisa em comunicação”, além do ponto de vista da semiótica.

Entendo que é importante fazer a apresentação e discussão das teorias da comunicação, apesar de já ter dado pistas do meu posicionamento, para esclarecer o modo como concebi a comunicação e arquitetei as reflexões para as interações que se fazem via meios de comunicação.

Na perspectiva da teoria hipodérmica, segundo Wolf (1999), há uma compreensão de que o público é diretamente atingido pela mensagem, de modo que há uma preocupação central com o efeito dos *mass media*, especialmente a propaganda que, como já salientei, foi e é importante na guerra e se constitui o motor lucrativo das grandes corporações envolvidas

com a difusão radiofônica e televisiva. Essa perspectiva tem o behaviorismo como uma de suas bases, de modo que a mensagem emitida (o que é dito) é o estímulo que vai gerar uma resposta (efeito) homogênea nos sujeitos (a quem se diz) da sociedade de massa, bem ao gosto do modelo de Lasweel, proposto na década de 1940.

Um comentário de Ferreira (2001, p. 108) dá o tom do contexto em que foi elaborada e alcançou destaque a teoria hipodérmica: “De um lado, a teoria social reforça que o indivíduo está isolado e desprovido de cultura, de outro, a teoria psicológica enfatiza que ele se comporta segundo os ditames dos estímulos. Eis o quadro onde está instalada a teoria hipodérmica”.

Nesse modelo, ainda conforme Wolf (1999), dois pontos podem ser destacados. Primeiro, os processos comunicativos são considerados assimétricos, pois o emissor é um sujeito ativo e o receptor é apenas alguém que reage, um objeto passivo no processo de comunicação. Além disso, não se considera o contexto em que se dá o processo de estímulo-resposta, numa lógica mecanizada de comunicação.

Do ponto de vista de tal teoria não há relevância pesquisar sobre a produção de sentido para o texto televisivo, devido à compreensão da onipotência dos meios de comunicação e dos sujeitos como seres vulneráveis, passivos diante do poder dos emissores.

A teoria hipodérmica, segundo Wolf (1999), foi superada pela sua herdeira, a abordagem empírico-experimental, ou “da persuasão”, desenvolvida a partir da década de 1940. Essa abordagem ampliou o quadro de análise da comunicação de massa porque considera que existem outras variáveis no processo de emissão e recepção, além do meio, que estão relacionadas à mensagem e ao receptor.

No que se refere ao receptor, essa abordagem leva em conta o interesse do sujeito em obter a informação, o que se relaciona com seu grau de instrução, padrão de consumo e profissão. Ou seja, o próprio sujeito se expõe à mensagem de uma forma seletiva. E, ainda, considera-se que a mensagem recebida pode ser interpretada de um modo totalmente diferente, com um sentido destoante das intenções do emissor, podendo ser aceita ou recusada, de modo que o receptor memoriza e aceita aquilo que lhe é mais significativo.

Por todos esses fatores, essa abordagem entende como necessário atentar para a credibilidade e autoridade do emissor, além da estrutura (adequada ou inadequada) das mensagens. A mensagem e o meio já não são considerados tão poderosos diante do receptor, mas há uma busca por seu poder de persuasão.

Há, desse modo, uma complexificação do processo comunicativo, mas sem perder a idéia de que os meios podem e devem influenciar os sujeitos. Aspecto que se torna

compreensível quando Wolf (1999) e França (2001) afirmam que a maior parte das pesquisas desenvolvidas dentro da abordagem empírico-experimental foram financiadas pelas grandes corporações norte-americanas de comunicação em busca da melhor eficácia das mensagens sobre o destinatário, deixando claro que essa abordagem está organicamente relacionada com a consolidação da sociedade capitalista e com a formação de mercados consumidores.

Uma outra perspectiva posta por Wolf (1999) é a abordagem empírica de campo, ou teoria dos efeitos limitados, que continua a ter como problema central, a exemplo das duas teorias anteriormente descritas, o efeito dos meios de comunicação de massa sobre o receptor, só que com uma orientação sociológica e de caráter qualitativo.

Nas palavras de Wolf (1999, p. 47), “o ‘coração’ da teoria sobre os *mass media* ligada à pesquisa sociológica de campo consiste, de facto, em associar os processos de comunicação de massa às características do contexto social em que esses processos se realizam”. Desse modo, essa abordagem não fala nem em manipulação (como na teoria hipodérmica) nem em persuasão (como na perspectiva empírico-experimental). Fala-se, agora, em influência, atentando não só para os *mass media*, mas também para as relações comunitárias, tornando ainda mais complexo o olhar para o processo comunicativo através dos meios de comunicação.

Nessa perspectiva, ainda segundo a mesma referência, há duas vertentes: uma que se preocupa com o consumo dos *mass media*, atentando para o conteúdo dos programas, para o grupo social que os consome e para a satisfação desses consumidores; e, outra, que numa compreensão de que somente o conteúdo não possibilita a análise dos meios de comunicação de massa, preocupa-se com os efeitos dos *mass media* a partir do contexto social em que as mensagens são difundidas, das relações que se realizam nesses contextos, de como aparecem as mediações dos líderes de opinião.

Ainda na corrente norte-americana, Martino (2001) fala da teoria funcionalista, que se mostra como uma abordagem complexa tanto no âmbito sociológico quanto no campo comunicativo, preocupando-se com as funções exercidas pelos meios de comunicação de massa em situações cotidianas de produção e difusão das mensagens de massa. Essa teoria, além disso, segue uma orientação sociológica na pesquisa em comunicação.

Nessa lógica, segundo Wolf (1999), o sistema social é compreendido como um organismo no qual todos os aspectos estão interligados e as diferentes partes desempenham funções para manter a simbiose. O modo como as pessoas vão agir e influenciar a manutenção desse sistema orgânico se dá a partir da interiorização dos valores culturais.

Sobre a teoria funcionalista, Wolf (1999, p. 63) diz:

[...] na evolução geral do estudo das comunicações de massa - que acentuou progressivamente as relações entre fenômenos comunicativos e contexto social -, a teoria funcionalista ocupa uma posição muito precisa que consiste na definição da problemática dos *mass media* a partir do ponto de vista da sociedade e do seu equilíbrio, da perspectiva do funcionamento do sistema social no seu conjunto e do contributo que as suas componentes (*mass media* incluídos) dão a esse funcionamento. Já não é a dinâmica interna dos processos comunicativos (como é típico, sobretudo, da teoria psicológico-experimental) que define o campo de interesse de uma teoria dos *mass media*, é a dinâmica do sistema social e o papel que nela desempenha as comunicações de massa.

Ou seja, a sociedade é vista como um sistema orgânico constituído por diferentes subsistemas, que funcionam para garantir a sua manutenção e evitar o aparecimento de disfunções, controlar as tensões e promover a adaptação e integração do organismo ao ambiente. Esses subsistemas são formados por diferentes estruturas, sendo uma delas os meios de comunicação, que trabalham na difusão de informações, com dois objetivos: alertar os cidadãos diante de perigos e ameaças e fornecer instrumentos para atividades institucionalizadas na sociedade capitalista, além de prevenir possíveis disfunções do organismo social, numa lógica de integração dos meios de comunicação e da estabilidade financeira e econômica.

Lazarsfeld e Merton (2005) analisam que os *mass media* são financiados pelo Estado e reafirmam a aceitação da estrutura social que aí se tem. No entanto, é preciso ter consciência dos efeitos dos *mass media* na vida das pessoas, em especial a decadência do gosto estético. No entanto, os próprios meios de comunicação geram um efeito disfuncional, porque empobrecem as experiências culturais dos sujeitos no seu tempo livre, tornando-os uma massa apática.

Outra questão abarcada pela teoria funcionalista são os usos que as pessoas fazem dos *mass media*, a partir de suas necessidades e do seu contexto. Na perspectiva dos usos e satisfações, considera-se o efeito da mensagem a partir do contexto comunicativo, com que há uma compreensão de que o receptor não é invariavelmente influenciado pela mensagem.

No entanto, Wolf (1999) pontua que quando se fala do receptor está em jogo a realidade individual, além de haver uma continuidade com a preocupação da eficácia dos meios. Essa crítica encontra reforço em Martino (2001), ao considerar que a abordagem funcionalista despreza questões históricas importantes na emergência dos meios de comunicação.

Numa perspectiva diametralmente oposta a todas até agora comentadas, está a teoria crítica, que dá aos estudos da comunicação uma abordagem político-econômica, com

influência do pensamento marxista, mas preocupada com fenômenos sociais característicos de meados do século XX. Essa abordagem foi cunhada pelos teóricos da Escola de Frankfurt.

Há uma preocupação, nessa perspectiva, de acordo com as discussões tecidas por Wolf (1999), de analisar os problemas sociais, em suas causas e estrutura, de forma totalizante, para colaborar com a construção de uma contra-consciência.

O conceito de Indústria Cultural tem centralidade, numa compreensão de que todos os meios de comunicação constituem uma ferramenta para estandardizar, determinar o gosto público e impor estereótipos, sem nunca se preocupar com a qualidade. O sistema dos meios de comunicação é compreendido como elemento que condiciona o processo de consumo e a autonomia do consumidor, inclusive desprezando novas idéias, já que estas podem se constituir riscos.

Na compreensão de Horkheimer e Adorno (2005), no capitalismo tudo tem um ar de semelhança, como um mecanismo para aprisionar o indivíduo em tal estrutura social, apesar do pressuposto liberal da liberdade. Nas palavras dos próprios teóricos:

O ambiente em que a técnica adquire tanto poder sobre a sociedade encarna o próprio poder dos economicamente mais fortes sobre a mesma sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade do próprio domínio, é o caráter repressivo da sociedade que se autoaliena (HORCKHEIMER; ADORNO, 2005, p. 170).

Desse modo, os pensadores de Frankfurt explicitam a integração dos meios de comunicação ao sistema industrial capitalista e à massificação por eles potencializada para imprimir em todos um mesmo padrão. As diferenças existem entre classes, níveis sociais, com uma variedade de produtos (essencialmente iguais) para que todos possam, dentro do seu nível, consumir o que foi preparado para seu tipo e desenvolver o comportamento que lhe é adequado. Tem-se na massificação o objetivo da Indústria Cultural.

Os mesmos autores seguem, ainda, dizendo:

A violência da sociedade industrial se opera nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem estar certos de serem jovialmente consumidos, mesmo em estado de distração. Mas cada um destes é um modelo do gigantesco mecanismo econômico que desde o início mantém tudo sob pressão tanto no trabalho quanto no lazer que lhe é semelhante (HORCKHEIMER; ADORNO, 2005, p. 175).

Compreende-se que a intenção é produzir e reproduzir um ser humano que se veja nesse sistema. Essa estereotipização e homogeneização são formas de controle que impedem a autonomia e o desejo de emancipação por parte dos sujeitos.

A arte, nesse processo, é abandonada, pois a imitação é massificada, ainda na idéia dos dois pensadores, instalando-se o que eles chamam de “barbárie estética”, também com o objetivo de roubar os sentidos humanos. Em outras palavras, trata-se da domesticação via “produção espiritual”.

A Indústria Cultural, portanto, mercadoriza a arte e a transpõe para o plano do consumo. Além disso, leva-a para o âmbito da técnica (e não da criação), esvazia-a de conteúdo sob o argumento do divertimento, do lazer. Porém, um lazer que está, também, adequado à mecanização do capital quando traz a violência divertida (e aí os autores citam como exemplo o Pato Donald) e quando coloca “necessidades” de consumo.

Mais uma vez, em relação a esse aspecto, trago para o diálogo a voz de Horkheimer e Adorno (2005, p. 192) quando afirmam que:

Quanto mais sólidas se tornam as posições da indústria cultural, tanto mais brutalmente esta pode agir sobre as necessidades dos consumidores, produzi-las, guiá-las e discipliná-las, retirar-lhes até o divertimento. Aqui não se coloca limite algum ao progresso cultural. Mas essa tendência é imanente ao próprio princípio – burguês e iluminista – do *amusement*. [...] Divertir-se significa estar de acordo. [...]. Divertir-se significa que não devemos pensar, que devemos esquecer a dor, mesmo onde ela se mostra. Na sua base do divertimento planta-se a impotência. É, de fato, fuga, mas não, como pretende, fuga da realidade perversa, mas sim do último grão de resistência que a realidade ainda pode haver deixado.

Assim, escorrega o véu da fusão entre cultura e lazer que prega e implementa a Indústria Cultural, pois emerge o objetivo do lazer como forma de tomar de assalto a autonomia, o desejo do ser humano. O indivíduo é manipulado, tem sua vida invadida pelos mecanismos de produção e lucratividade, tanto no trabalho quanto no lazer. Ou seja, é um fantoche que faz girar as engrenagens capitalistas. Trata-se, na verdade, para os referidos autores, de pseudo-indivíduos, porque só há tolerância ao indivíduo se sua conduta for correspondente ao código moral da sociedade capitalista, se sua identidade for contínua ao que se impõe como universal, numa lógica bem cantada por Humberto Gensinger: “Todos iguais, todos iguais, mas uns mais iguais que os outros”.

Na análise específica que os frankfurtianos fazem da televisão, Wolf (1999) pontua que ela é considerada, tanto quanto os outros meios, um instrumento de manipulação que reproduz a mediocridade e seduz os receptores com mensagens ocultas, latentes, que, de tal modo, não encontrarão resistência psicológica.

Também contrária às abordagens norte-americanas, desenvolveu-se, na França, a teoria culturológica, atenta aos aspectos antropológicos e à relação consumidor-objeto de consumo ao tratar da cultura de massa. Mas as análises tecidas pelo pensamento francês não

são tão simples, o que Silva (2001) demonstra ao afirmar que falar de uma escola francesa já é, em si, um paradoxo, pois muitos pensadores, com diferentes posicionamentos, estão aí presentes, como Edgar Morin, Jean Baudrillard, Pierre Bourdieu, Pierre Lévy, Roland Barthes, para citar alguns. Diante do “nó”, Silva (2001) localiza amplamente três tendências que compreendem a comunicação, respectivamente, como fenômeno de dominação, como fenômeno extremo e como vínculo social complexo.

Com uma compreensão da comunicação como forma de dominação, Bourdieu (1998), no livro “Contrafogos”, entende que os recursos da mídia funcionam para fazer parecer que nada há a opor a visão neoliberal, em um processo de violência simbólica, e é aí que está a força do discurso dominante. Ou seja, os meios de comunicação de massa são responsáveis, junto com um grupo de intelectuais e pesquisadores que são a favor desse sistema, pela reprodução de um discurso que busca impor a visão neoliberal como algo natural. Enfim, a mídia é considerada pelo autor uma formadora de pensamentos e de cultura, constituindo uma terceira forma histórica de subjugar o outro: a aculturação (já que o genocídio e a escravidão são formas condenadas pelos pretensos direitos humanos e não acontecem mais explicitamente com uma grande massa).

Numa análise da publicidade, Baudrillard (2005) traz uma compreensão da função que está latente nessa prática, para além da venda de produtos. Para o autor, mais que dirigir o consumo, a publicidade passou a condicionar a vida e as necessidades do ser humano. Em outras palavras, a publicidade e os produtos postos na vitrine são álibis para disseminar valores, persuadir os sujeitos e implementar um projeto silencioso de controle e integração.

Com uma postura mais ligada à semiologia, Roland Barthes estrutura seu olhar para os meios de comunicação. Ao analisá-los, num texto originalmente publicado em 1962, Barthes (2005) prende-se a debater especificamente a fotografia. Na discussão, o pensador afirma que o texto, entre a coisa que se fala e a fala, interpõe um código, que é ideológico e que está muito além da descrição da realidade objetiva. Já a fotografia, aparentemente, traz o real porque não usa código. No entanto, a fotografia tem um estilo, passa por um tratamento, é minuciosamente escolhida e, em geral, traz um texto que lhe descreve (em relação a que o autor aponta uma inversão no papel do texto como mero instrumento para falar da fotografia). Por isso, a fotografia e a imagem, de um modo geral, por parecerem verdades neutras, têm um papel significativo na função de integrar o homem no modelo de sociedade capitalista, funcionando como articuladoras das mitologias contemporâneas.

Na perspectiva da complexidade, segundo comentários de Wolf (1999), a cultura de massa é compreendida como um conjunto de cultura, civilização e história que se compõe de

um sistema de símbolos, valores, mitos, imagens ligados à vida prática e ao imaginário coletivo. Não se pode, no entanto, falar em cultura, mas numa realidade policultural, dentre as quais a cultura de massas. Esta tem uma ligação com produtos industriais e traz algumas conseqüências, como a contradição estandardização/caráter individual do consumo cultural e a tendência de homogeneizar a diversidade. Além disso, a cultura de massa é vista como portadora de uma ética do consumo, guiada pelo mercado.

Seguindo com as teorias da comunicação classificadas por Wolf (1999), há a perspectiva dos *cultural studies*, movimento teórico e político que busca, dentre tantos debates, compreender a ação dos meios de comunicação de massa a partir de fatores como a estrutura social e o contexto histórico. É necessário ressaltar que as considerações dos Estudos Culturais, que têm início na Inglaterra e hoje encontram-se descentrados geograficamente, estão muito além do debate sobre os meios de comunicação e têm como eixo principal as relações entre formas culturais da sociedade contemporânea, instituições e práticas culturais, em especial a “cultura comum e ordinária”, nas palavras de Escoteguy (2001), referindo-se à cultura dos operários. Por isso, os Estudos Culturais são uma área em que várias disciplinas encontram-se para dar suporte ao estudo e ao debate sobre os aspectos culturais da contemporaneidade.

Há uma compreensão, nessa abordagem, que no âmbito popular não há apenas dominação, mas também resistência, inclusive em relação aos meios de comunicação. Para os autores dessas abordagens, entre os quais Raymond Williams e E. P. Thompson, “[...] cultura era uma rede vivida de práticas e relações que constituíam a vida cotidiana, dentro da qual o papel do indivíduo estava em primeiro plano”, fala Escoteguy (2001, p. 153). Assim, no plano cultural, há um enfrentamento de diferentes modos de vida. No direcionamento da vida cotidiana, há uma compreensão de que os meios de comunicação têm um papel central, mas é necessário pesquisar práticas de resistência nas subculturas, já que essa abordagem enfatiza a atividade humana, a produção cultural e não o seu consumo passivo.

Essas considerações incidem e são formuladas a partir do conceito de cultura elaborado por esse grupo de estudiosos, que consideram, segundo Escoteguy (2001), o aspecto heterogêneo da cultura no tempo (história) e no espaço (comunidade), já que ela não é sabedoria recebida, herdada, assimilada, mas também discurso e representação dos indivíduos que constituem uma comunidade localizada espaço e temporalmente e, ainda, tem relação íntima com as práticas econômicas.

O entendimento da cultura como aspecto influenciado pelas questões econômicas vem da referência marxista que marca os Estudos Culturais. No entanto, ela não é totalmente

determinada pela economia, mas influenciada por ela, porque também os aspectos políticos e as tradições culturais se fazem presentes como fatores que desembocam nas práticas de uma comunidade. Além disso, o conceito de cultura passa a ser mais que artefatos e envolve as práticas cotidianas dos sujeitos.

Nesse sentido, Escoteguy (2001, p. 157) afirma:

A extensão do significado de cultura – de textos e representações para práticas vividas e suas implicações na rígida divisão entre níveis culturais distintos – propiciou considerar em foco toda produção de sentido. E, ao enfatizar a noção de cultura como prática, se dá relevo ao sentido de ação, de agência na cultura.

Desse modo, cultura é mais do que o tradicionalmente valorizado, mais do que as reminiscências elitistas e constitui-se nas atividades criativas e nas intervenções concretizadas em diferentes níveis sociais, de modo a legitimar o popular e transcender as hierarquizações culturais.

No que se refere aos *mass media*, há reconhecimento das condições históricas como fatores que influenciam a função de tais recursos, mas os meios de comunicação não são vistos apenas como instrumentos da hegemonia de uma elite. Ou seja, compreende-se a standardização que favorece o *status quo*, mas há, também, um entendimento de que existe uma negociação com a atitude dos indivíduos para englobar pressões e contradições da sociedade, pondo em destaque, nas palavras de Wolf (1999, p. 110): “[...] a contínua dialéctica entre sistema cultural, conflito e controle social”.

É nesse movimento de entender que há uma resistência, que tem início um movimento de análise da estrutura ideológica das mensagens, mas também da recepção e do consumo dos meios de comunicação como um fator que repercute na influência que os meios de comunicação terão nas práticas culturais da sociedade contemporânea, atentando para as leituras feitas pelos pesquisadores e pelos receptores, pela audiência e para a influência dos meios de comunicação na constituição de identidades. Foram desenvolvidos vários estudos, segundo Escoteguy (2001), sobre a televisão, filmes de grande bilheteria e séries televisivas, sempre com a preocupação de dar visibilidade aos receptores, ao pólo de produção de sentido, trabalhando especialmente com a etnografia.

Tanto Wolf (1999) quanto Holfeldt (2001) falam de tendências contemporâneas de pesquisa em comunicação. Três perspectivas emergem nesse âmbito, sendo chamadas por Wolf (1999) de “estudos dos efeitos a longo prazo”, que se constituem do *agenda-setting*. Holfeldt (2001) fala, ainda, da hipótese do *newsmaking* e da perspectiva da espiral do silêncio.

Em relação a tais perspectivas, Wolf (2001) afirma que se busca superar os antagonismos e conflitos das pesquisas em comunicação a partir de dois problemas centrais: o efeito dos meios de comunicação e a forma como eles constroem a imagem da realidade social. Para Holfeldt (2001), essas hipóteses buscam o trabalho em equipe e o encontro de diferentes teorias e disciplinas para compreender de modo amplo o processo comunicacional.

Uma questão é levantada por Holfeldt (2001) e merece destaque: por que se fala em hipótese e não em teoria? O próprio autor responde, pontuando que teoria é um sistema fechado, que trabalha a partir de um modelo. Já quando se fala em hipótese, tem-se um sistema aberto, que procura legitimar formas de fazer pesquisa, mas pode ser modificada em caso de não confirmação de hipóteses ou de novas variantes empíricas que forem se mostrando. Tal comentário dá a dimensão da perspectiva multiteórica e multidisciplinar desses novos modos de fazer pesquisa em comunicação.

Esses novos estudos se configuraram em reação à idéia simplista de comunicação pautada no modelo de estímulo-resposta, compreendendo que o efeito dos *mass media* aparece em longo prazo (é cumulativo) e não é direto. Além disso, em resposta a modelos que excluía outras formas de olhar para os meios de comunicação e, agora, quando se fala em efeito, o que está em pauta são as implicações cognitivas sobre os esquemas de conhecimentos dos indivíduos e não mais comportamentos e atitudes.

Nas palavras de Wolf (1999, p. 140-141):

[...] realça-se o caráter processual da comunicação, que é analisada quer na sua dinâmica interna, quer nas suas relações com outros processos comunicativos, anteriores ou contemporâneos. A duração do espaço de tempo em que esses efeitos se tornam perceptíveis, e são de qualquer forma mensuráveis, é portanto, bastante ampla. Evidencia-se a interação e a interdependência permanente dos factores que entram em jogo no processo de influência, e este aspecto, [...], institui a via interdisciplinar que tal atitude de pesquisa insinua.

Ou seja, quando se toma em conta os processos específicos dos meios de comunicação e da comunicação humana, além da construção da realidade social, já não há mais espaço para teorias mecânicas de comunicação, nem para estudos fragmentados, disciplinares. Assim, é preciso olhar a comunicação a partir do processo de significação e abandonar a idéia de transmissão.

Outro entendimento que se configura nessas novas tendências é que os efeitos são algo intencionalmente perseguido pelos *mass media* e estariam latentes nas distorções que as mensagens geram e refletem no patrimônio cognitivo dos destinatários. Ou seja, os efeitos são resultados da relação entre a ação dos meios de comunicação de massa e o conhecimento da

realidade social em dada cultura. Os *mass media* têm, admite-se nessa linha de pensamento, a capacidade de colocar um tema em pauta com mensagens sempre semelhantes e onipresentes.

Uma primeira hipótese que se apresenta nesse novo contexto de pesquisa em comunicação é a *agenda-setting*, que, segundo Wolf (1999), defende a inclusão, exclusão ou preocupações por parte das pessoas, sobre temas variados, como algo definido pelos meios de comunicação. Ou seja, grande parte da compreensão das pessoas sobre a realidade social é fornecida pelos *mass media*.

A hipótese da *agenda-setting* é que há um impacto dos *mass media* sobre os sujeitos, que não é imediato, mas a longo prazo, porque as pessoas são abarrotadas de informações durante todo o dia, que serão guardadas na memória em certa medida. Esse impacto, então, se faz colocando na ordem do dia os temas que devem ser pensados (mesmo que não haja controle para dizer como se deve pensar sobre o referido tema). Além disso, há um entendimento, posto tanto por Wolf (1999) quanto por Holfeldt (2001), nessa perspectiva, de que nas sociedades industriais determinadas experiências só se concretizam devido à mediação dos meios de comunicação de massa. Isto fica claro quando Holfeldt (2001) diz que, “[...] dependendo da mídia, sofremos influência [...], não nos impondo determinados conceitos, mas incluindo em nossas preocupações certos temas que, de outro modo, não chegariam a nosso conhecimento [...]”.

Além disso, segundo Wolf (1999), tem-se uma hipótese de que os meios de comunicação impressos têm mais influência sobre os sujeitos do que a televisão porque o texto escrito aprofunda mais a informação e permite um maior grau de conhecimento sobre um determinado tema. Tal hipótese analisa que as informações televisivas são rápidas, fragmentadas e, assim, há uma diminuição da importância e do significado do que é dito. Mas, apesar de não fornecer dados precisos, a televisão, sem dúvida, exprime uma imagem, uma opinião.

Por fim, há um reconhecimento de que, apesar do impacto dos *mass media*, os fatores psicológicos, sociais e interpessoais interferem no modo como as mensagens são recebidas e interpretadas. E, ainda, que a agenda do receptor pode influenciar a mídia e os diferentes meios de comunicação podem ter impacto sobre o que é discutido pelos outros meios.

Para Wolf (1999), essa perspectiva apresenta problemas porque quando fala do impacto parece que a agenda dos meios de comunicação irá ser automaticamente transferida para o público. Além disso, quando se coloca um meio de comunicação como mais capaz de influenciar o público não se considera as especificidades de cada um dos meios, o que se considera importante em cada um deles e qual o objetivo social que se quer atingir. Além

disso, não há explicação clara de como o novo conhecimento adquirido via meios de comunicação passará a fazer parte dos conhecimentos de um sujeito acerca do mundo. Um aspecto mal resolvido da perspectiva do agendamento é que se fala em efeitos de longo prazo, mas a questão temporal é tratada de modo diferente em pesquisas diversas, explicitando um problema metodológico.

São hipóteses complementares à *agenda-setting*, o *newsmaking* e a espiral do silêncio. A primeira perspectiva está relacionada, segundo Wolf (1999), à sociologia das profissões, sendo, na verdade, uma teoria do jornalismo. A preocupação central dos estudos aí desenvolvidos é com a transformação de fatos cotidianos em notícia, de modo que há centralidade no emissor, no produtor da notícia, no jornalista e na sua prática de filtragem das informações, seja pelas regras da profissão, pela rotina dos jornais ou meios de comunicação, mas também por questões subjetivas do jornalista e por aspectos relativos à concorrência política ou comercial entre as próprias redes de comunicação. Desse modo, a distorção da notícia acontece no próprio plano de produção por diversos motivos, mesmo que involuntária ou inconsciente.

Já a espiral do silêncio, de acordo com Holfeldt (2001), pesquisa sobre a opinião do público de forma sistematizada cientificamente, partindo do pressuposto de que os meios de comunicação, especialmente a televisão, têm um poder de influência sobre o pensamento dos receptores. A mídia é onipresente como formadora de opinião sobre os acontecimentos e sobre o mundo, tanto na definição da agenda do pensamento quanto na forma e no conteúdo do pensamento.

É preciso considerar, ainda, a perspectiva da semiótica. Semiótica, segundo Machado (2001), é o estudo dos signos imersos na cultura. Assim, há uma compreensão da comunicação como troca, como interação dialógica, que transforma a informação em linguagem, que é produtora de sentidos. Deve-se atentar, portanto, para o ambiente interativo no qual são produzidos os discursos.

Há dois posicionamentos amplos na perspectiva da semiótica: Pierce e Saussure. Na perspectiva de Pierce, de acordo com o mesmo teórico citado no parágrafo anterior, a semiótica é definida como uma teoria geral dos signos, sendo que se constitui signo qualquer coisa que estiver no lugar de outra, representando algo para alguém.

Na primeira perspectiva, na qual se localiza Machado (2001), não se trabalha com o esquema emissor-mensagem-receptor, pois a mensagem é vista como um núcleo que representa algo para um sujeito inserido na cultura. O sujeito interpretante dos signos, na medida em que o fizer, dará uma resposta no próprio processo comunicativo ou enunciativo.

Assim, há uma compreensão de que a linguagem é que permite estabelecer significados para as manifestações culturais e estabelecer interações.

Na perspectiva saussureana, o centro organizador da língua é o sistema lingüístico, de modo que em cada enunciação há elementos comuns (formas fonéticas, gramaticais e lexicais). Esse segundo ponto de vista é objeto de crítica de Bakhtin (2004), pois para o referido autor trata-se de uma perspectiva do estudo filosófico-lingüístico por ele denominada de “objetivismo abstrato”, que tem raiz no racionalismo e desconsidera as significações ideológicas e históricas da linguagem ao conceber a língua como um sistema fechado que muda devido a equívocos involuntários e despercebidos que acontecem no campo individual.

A perspectiva da semiótica, segundo Machado (2001), ocupa-se dos signos e significações na cultura, em especial aqueles mediados por meios diversos, entendidos como resultado do próprio ato comunicativo, portanto em movimento contínuo, permanente.

É nessa trilha que eu gostaria de destacar os estudos de Bakhtin (2004), autor ao qual já me referi algumas vezes no texto, pelo fato de ser um intelectual cuja teoria deu o tom de muitos estudos no âmbito da filosofia da linguagem a partir da segunda metade do século XX. Esse estudioso aponta a necessidade de uma abordagem marxista da filosofia da linguagem e trata do cunho ideológico da linguagem e da materialidade que a palavra adquire nos processos de interação dialógica.

Resumidamente, Bakhtin (2004) entende que tanto signo quanto enunciado têm natureza social, já que a língua e a linguagem se configuram na própria necessidade de comunicação. Desse modo, a enunciação está intimamente ligada às estruturas sociais, deixando emergir as contradições e os conflitos de classe e constituindo um processo ininterrupto de diálogo. É daí, também, que parte a consideração de que o signo tem uma significação dinâmica (apesar de a classe dominante tentar dar um significado unívoco aos signos), pois será incorporado e enunciado pelos sujeitos a partir do tempo histórico e das condições culturais e ideológicas que estão postas no contexto.

Preciso falar especialmente da pesquisa em comunicação na América Latina, lugar geográfico de onde falo e onde as pesquisas em comunicação se iniciaram mais por questões políticas, de dependência, submissão e resistência à cultura do silêncio que se impôs historicamente, do que por razões científicas.

Segundo Berger (2001), a influência norte-americana coloca-se, claramente, nas primeiras pesquisas em comunicação desenvolvidas na América Latina. Nesse processo, foi criado, em 1959, o Centro Internacional de Estudos Superiores de Periodismo para a América Latina (CIESPAL), a partir do qual foram desenvolvidas as primeiras pesquisas com

referenciais relacionados à Escola Norte-americana, ou seja, foram pesquisas que tomavam a comunicação como uma relação mecânica. Em outras palavras, a influência estadunidense e o cenário de dependência política e econômica fizeram com que a pesquisa em comunicação na América Latina não tivesse referencial teórico próprio, deixando de lado questões políticas, econômicas e culturais específicas e particulares da região.

Só na década de 1970 é que teve início uma preocupação com questões relativas à comunicação da região, inclusive com a falta de referencial e com o cunho meramente descritivo e quantitativo de suas pesquisas. Nesse mesmo período, levantou-se a necessidade de um referencial teórico-metodológico produzido por latino-americanos para dar conta das particularidades da região e que ampliassem o olhar para estabelecer relações entre a comunicação e as questões econômicas, políticas, sociais e culturais. Nasce daí a preocupação com a comunicação popular, a proposta de realização de pesquisas de caráter participante e o interesse de compreender a realidade da região.

Nesse período, segundo Berger (2001), foram fundados o Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO), na Venezuela, e o Centro de Estudios da Realidade Nacional (CEREN), no Chile, com influência do pensamento marxista, que se debruçou sobre o domínio das multinacionais na comunicação – lembro que para Arrighi (1996), as multinacionais representam a apropriação da economia de outras nações, o que é mais grave quando se tem em conta os meios de comunicação de massa, pois além de uma significativa influência econômica, eles têm também, e isto é reconhecido de modo diferente pelas diversas teorias da comunicação, um impacto na vida das pessoas, nas informações e valores que são disseminados na sociedade.

O CEREN foi dissolvido quando se instaurou a ditadura militar no Chile. Mas o mesmo grupo migrou para o México e lá fundou o Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales (ILET), que foi uma instituição significativa na difusão de propostas alternativas para a democratização da comunicação no nosso continente.

Além das influências norte-americanas e marxistas, também houve na América Latina a influência da sociologia e da semiótica. Pode-se afirmar, resumidamente, que os estudos no campo da comunicação refletem as contradições e influências do próprio continente: a pobreza, a tendência e simpatia ao socialismo, o emudecimento causado pelos governos ditatoriais que se instalaram e dissolveram entre as décadas de 1960 e 1980 e a resistência de milhares de heróis anônimos. Nesse sentido, Berger (2001, p. 248) diz:

É nesse contexto contraditório – de sonho e luta pelo socialismo e de intervenção

militar e do capital norte-americano – que a Comunicação de Massa, como investimento econômico e projeto de dominação, é introduzida e sedimentada no continente. Comunicação identificada com a televisão (e esta com modernização), e com financiamento norte-americano (e este com desenvolvimento), formando o pano de fundo e a motivação para a produção de uma pesquisa crítica sobre o projeto de comunicação massiva que se instalava e ganhava adesões.

No contexto brasileiro, uma canção dá o tom das contradições que se faziam presentes no momento de instalação e disseminação dos meios de comunicação de massa, de modo que empresto a Gonzaguinha (2000) as próximas linhas desta dissertação:

Bié, bié Brazil
 Bye, bye Brasil, adeus
 Tanto faz se eu cantar em português ou em inglês
 Pois se mudou, foi Deus, foi Deus
 Salve, a maravilha eletrônica
 Que já resolveu a fome crônica
 Mares de antenas de TV pelo país
 Tornam nosso índio mais alegre e mais feliz
 E ninguém segura esse milagre
 Até Frank Sinatra veio a festa,
 Pois este é um país que foi pra frente, meu bem
 E se ele foi, foi Deus, foi Deus.

Fica claro, tanto na citação quanto na música, que os interesses de enraizar o modelo capitalista e, mais, o *american way of life* estavam claros e que havia apoio dos grandes empresários nacionais. Não é à toa, inclusive, que no Brasil, o período de maior desenvolvimento da televisão, segundo Napolitano (2003), foi o do governo militar, com a conformação, voltando à Martín-Barbero (1987), de grandes corporações oligopolíticas familiares.

Nesse cenário, estruturou-se, na América Latina, uma análise crítica dos meios de comunicação, com influências marxistas, frankfurtianas (denunciando a instalação e degradação gerada pela Indústria Cultural) e gramsciana. Mesmo os estudos de influência semiótica tiveram um caráter comprometido com a crítica, gerando um panorama sombrio, que se centrou na estrutura de poder dos meios de comunicação e suas estratégias de dominação e sobre a significação das mensagens.

Só em meados da década de 1970 e 1980 é que apareceram outros caminhos para pensar a comunicação na América Latina, que atentaram para as políticas públicas e a democratização da comunicação com o respeito às especificidades do continente e para projetos de comunicação popular, deixando de tomar o receptor como alguém meramente passivo e considerando-o sujeito que pode se apropriar criticamente das mensagens midiáticas.

Na década de 1990, apareceram, ainda, outras preocupações: a relação entre o massivo e o popular, a formação/deformação da memória popular pelos meios de comunicação mais atuais, a forma como as pessoas assimilam, usam e estabelecem sentido para esses meios, isto é, a recepção. Houve uma transição do interesse pelos meios em si para a vida cotidiana e o lugar que tais recursos ocupam nesse tempo-espaço. Assim, foram postas preocupações, no cenário da cultura, com significativa influência dos Estudos Culturais.

Um dos estudiosos mais importantes no âmbito da América Latina é Jesus Martín-Barbero, para o qual as relações entre comunicação e cultura precisam ser estudadas a partir de várias facetas, não cabendo posições lineares nos estudos da comunicação, pois os meios de comunicação na América Latina têm envergadura político-econômica-cultural, e são responsáveis em alguns países até pelo desenvolvimento do sentimento de nação, de modo que é necessário manter uma tensão crítica (MARTÍN-BARBERO, 1987).

Mas o que significa falar em nação na América Latina? Para o mesmo autor, significa falar na própria modernização desses países. Processo que teve início com a disseminação do desejo de formar um sentimento nacional, desembocou em governos populistas, como o de Getúlio Vargas, no Brasil. Cenário em que a mídia serviu para compor e difundir essa identidade e sentimento de nacionalidade, transformando as massas em povo, que foi promovido à nação. A partir de 1980, ser nação significou a retirada do Estado do palco em que o protagonista passou a ser o mercado. Assim, as mídias passaram a ser porta-vozes de uma cultura globalizada, sem história, sem contexto, sem memória, num processo de desordenamento cultural.

Para Martín-Barbero e Rey (2004), o desordenamento cultural que vive a América Latina é resultado do descentramento da modernidade, ou seja, internacionalização dos mercados, modas e universalização dos padrões, além da globalização dos meios de comunicação. Ou seja, todos os acontecimentos que caracterizaram, potencializaram e foram potencializados pelas alternativas que buscaram a perpetuação do capitalismo após a crise norte-americana da década de 1960 (ARRIGHI, 1996).

Foi nesse processo que as tecnologias tornaram-se protagonistas porque se instalaram

em qualquer lugar “[...] como elemento exógeno às heranças culturais e às demandas locais [...]”, segundo Martín-Barbero e Rey (2004, p. 31), e, ao mesmo tempo, trabalharam no universo global. Tais características geram desordem porque se tem um amplo aparato comunicativo, predominantemente privado. Então, enquanto o Estado é minimizado, um grande volume de informações é emitida diante de uma escola cheia de mazelas, experiências imagéticas orientam a vida dos sujeitos, além de muitos signos serem lançados numa sociedade cuja cultura (especialmente a local) está sendo esvaziada de conteúdo, num processo de desmistificação das tradições e costumes.

Assim, o autor bebe na fonte dos estudos culturais, na compreensão de que é preciso pensar na “trama das cumplicidades entre discursos hegemônicos e subalternos”, que envolve estratégias de antecipação por parte dos meios e competências de leitura por parte do receptor. Tal competência se constitui na socialidade, nas relações cotidianas, nos “modos e usos coletivos de comunicação”, nas palavras do autor.

É o próprio Martín-Barbero (1987, p. 20) que diz:

O que busco [...] é reconhecer que os meios de comunicação constituem hoje espaços-chave de condensação e intersecção de múltiplas redes de poder e de produção cultural, mas também alertar, ao mesmo tempo, contra o *pensamento único* que legitima a idéia de que a tecnologia é hoje o “grande mediador” entre as pessoas e o mundo, quando o que a tecnologia medeia hoje, de modo mais intenso e acelerado, é a transformação da sociedade em mercado, e deste em principal agenciador da mundialização (em seus muitos e contrapostos sentidos). A luta contra o pensamento único acha assim um lugar estratégico não só no politeísmo nômade e descentralizador que mobiliza a reflexão e investigação sobre as mediações históricas do comunicar, mas também nas transformações que atravessam os *mediadores socioculturais*, tanto em suas figuras institucionais e tradicionais [...], como no surgimento de novos atores e movimentos sociais [...]. Sentidos e usos que, em seus tateios e tensões, remetem por um lado à dificuldade de superar a concepção e as práticas puramente instrumentais para assumir o desafio político, técnico e expressivo, que supõe o reconhecimento *na prática* da complexidade cultural que hoje contém os processos e os meios de comunicação. Porém, por outro lado remetem também à lenta formação de novas esferas do público e às novas formas de imaginação e de criatividade social.

Ou seja, na perspectiva de Martín-Barbero (1987), não cabe estudar a comunicação como mera manipulação de audiência, pois a massificação já acontecia antes do advento dos meios de comunicação de massa por outras vias, nem cabe ter a recepção como possibilidade de redenção e libertação do receptor. Todavia, considera que é necessário atentar para os hábitos de consumo e apropriação das formas simbólicas no cotidiano individual e coletivo. Prestar atenção nesse aspecto abre brechas para pensar na cultura, nas resistências que têm lugar no modo como as pessoas se apropriam dos meios de comunicação. Por fim, o autor fala da necessidade de desconsiderar a idéia de meios de comunicação de massa como lugar de

degradação cultural, já que eles trazem, de algum modo, a mestiçagem que caracteriza a própria formação do continente Latino-americano.

Como, diante de tantas possibilidades, definir comunicação? Começo, como Holfeldt, Martino e França (2001), informando que a palavra comunicação vem de *communicatio* e está relacionada com o contexto de evolução e interação entre seres humanos, como já comentei, que partilham um mesmo objeto de consciência. Ainda para os mesmos autores, a comunicação, portanto, está ligada às relações de poder (e nas teorias em comunicação fica claro que esse é um aspecto central no debate) e envolve o domínio do diferente, as relações de alteridade. Mas, como fica claro diante de tantas possibilidades de pensar a comunicação e desenvolver pesquisas sobre essa ação e sobre os recursos técnicos que a potencializam, está posta a polissemia do termo. Cabe, então, optar por uma perspectiva de comunicação que dê continuidade à concepção que assumi em relação às crianças como sujeitos que, constituindo-se sócio-historicamente, têm um olhar sobre o mundo e devem ter a possibilidade de dizer *eu* no seu cotidiano e que dê conta de discutir a comunicação humana que se concretiza no espaço da escola e a que é mediada pela televisão.

Numa perspectiva bakhtiniana, a comunicação é a essência da linguagem em seu caráter dialógico, ideológico e polissêmico, ou seja, celebra o diálogo entre sujeitos, que alternam enunciados, sempre produzidos a partir de um contexto e de um posicionamento diante do mundo e das diversas vozes aí contidas e constituídas.

Há que se considerar, ainda, que nessa mesma perspectiva o signo é considerado um elemento ideológico e, portanto, caminho para estabelecer uma força dominante, com capacidade para legitimar um poder político. Mas, os signos são, também, parte das relações que se constituem no cotidiano, nos modos de produção e reprodução da vida diária. Assim, não há estabelecimento de uma ideologia oficial sem conflito, pois os sujeitos representam a realidade a partir de um lugar valorativo.

Nas palavras de Miotello (2005, p. 170):

O conjunto de signos de um determinado grupo social forma o que Bakhtin chama de universo de signos. E todo signo, além dessa dupla materialidade, no sentido físico-material e no sentido sócio-histórico, ainda recebe um “ponto de vista”, pois representa a realidade a partir de um lugar valorativo, revelando-a como verdadeira ou falsa, boa ou má, positiva ou negativa, o que faz o signo coincidir com o domínio ideológico.

Nesse ponto de vista, o lugar valorativo e o valor de dado signo serão determinados sócio-historicamente e nos processos comunicativos que se efetivam nas mais diversas esferas

da atividade humana. Em outras palavras, a comunicação está ligada à própria produção material da vida e é o ponto de partida para a construção da ideologia que transita entre o oficial, ligada aos grupos hegemônicos que tentam mascarar a realidade social – ideologia que tenta se impor por diversas vias, como traz Gramsci (2001), na relação entre super-estrutura e infra-estrutura intermediada por signos e pela presença destes nas relações sociais – e do cotidiano, ligada à vida diária dos sujeitos, que se posicionam responsivamente diante dos signos e enunciados a partir dos seus interesses, das diferenças e lutas que constituem as próprias classes sociais e as ações rotineiras para atender as suas necessidades.

Termino afirmando que considero os enunciados televisivos como textos, que têm um cunho ideológico e político ligado às classes dominantes e, portanto, é preciso olhá-los com criticidade. Ao mesmo tempo, procuro transcender a noção de que a comunicação se faz no modelo emissor-mensagem-receptor e procuro trabalhar na perspectiva de que os sujeitos são interlocutores, mesmo quando se tem uma quase-interação, como fala Thompson (1995). Assim, os signos que passam a circular pela via televisiva são levados à vida cotidiana, portanto, lidos, interpretados e postos a serviço de grupos com interesses próprios. De tal modo, transito, no debate sobre a comunicação, entre o olhar marxista elaborado por Antonio Gramsci, a filosofia da linguagem de cunho bakhtiniano e as concepções construídas no contexto da América Latina, na década de 1990, especialmente por Jesús Martín-Barbero.

Anteriormente, pontuei os olhares de Martín-Barbero para a comunicação e de Bakhtin para a linguagem. Falei, no debate sobre as teorias da comunicação, daquelas que têm influência do olhar marxista, mas não o trouxe propriamente. Situação que pode gerar a pergunta: como Gramsci enxergou em seu tempo os meios de comunicação?

Nos seus “Cadernos do Cárcere”, Gramsci (2004) dedicou-se a refletir sobre muitos temas, dentre os quais o jornalismo e o setor editorial, que eram tomados como parte da dinâmica de organização da estrutura ideológica da classe dominante, com programas de formação/alienação explícitos e implícitos. E diz: “a imprensa é a parte mais dinâmica desta estrutura ideológica, mas não a única: tudo o que influi ou pode influir sobre a opinião pública, direta ou indiretamente, faz parte dessa estrutura” (GRAMSCI, 2004, p. 78), desde escolas até Igrejas, ou seja, todas as instituições e personalidades que atuam como “educadoras”.

Essas colocações ficam ainda mais claras quando Gramsci (2004) afirma que o jornalismo não está interessado somente em atender as necessidades de uma certa categoria, mas também pretende criar necessidades de modo a gerar e ampliar seu público. Ou seja, parte-se de um grupo cultural, com seus princípios e valores, para, a partir daí, construir todo

“[...] um edifício cultural completo, autárquico, começando precisamente dela...língua, isto é, pelo meio de expressão e de contato recíproco” (GRAMSCI, 2004, p. 197). O edifício tem uma estrutura racional e funcional organizada para atingir dadas conseqüências previamente planejadas. Em outras palavras, é via língua, eu diria linguagem, que se estrutura uma hegemonia, que se educa as pessoas. Aspecto bem explicado por Martins, M. F. (2005) ao afirmar que a construção e a justificativa de uma hegemonia fazem-se pela via cultural.

O pensador salienta, ainda, que existem vários tipos de jornais e revistas, que são construídos a partir do leitor que se deseja atingir, do projeto educativo que se tem, desde os religiosos, até os governamentais e antigovernamentais. Cada um desses tipos segue uma determinada linha de redação organizada de forma homogênea, para impedir improvisações e contradições. E Gramsci (2004, p. 201) diz:

Um organismo unitário de cultura, que oferecesse aos diversos estratos do público os [...] tipos de revista (e, ademais, [...] deveria circular um espírito comum), ao lado de coleções de livros correspondentes, satisfaria as exigências de uma certa massa de público, que é mais ativa intelectualmente, mas apenas em estado potencial, e que é a que importa elaborar, fazer pensar concretamente, transformar, homogeneizar [...]

Desse modo, estabelece-se a lógica da repetição não mecânica e, sem pedantismo, de um determinado ponto de vista, às vezes até apresentando contradições para esvaziá-las e dar um tom democrático àquilo que se repete. Os leitores, nessa perspectiva, são considerados elementos maleáveis à transformação e, ao mesmo tempo, sujeitos econômicos que adquirem as publicações e podem influenciar outras pessoas a também adquiri-las, de modo que faz girar a máquina comercial que muito interessa às indústrias da comunicação.

Ainda para Gramsci (2004), são necessários estudos que dêem conta da compreensão dessa estrutura ideológica, não só para compreendê-la, mas para articular o que se pode contrapor de forma inovadora a esse “complexo de trincheiras”. É daí que faço minha reflexão sobre a crítica gramsciana do jornalismo e da imprensa. Um primeiro ponto é que, aparentemente, ele não consegue superar a idéia do receptor passivo. No entanto, quando considera a possibilidade de contrapor ao complexo de trincheiras um outro modo de pensar considera a possibilidade de emancipação dos sujeitos. E, se é por via da linguagem, dos elementos culturais que se fazem esses movimentos de dominação e de homogeneização, é também por aí que deve se colocar a construção contra-hegemônica. Assim, a linguagem enquanto fenômeno social é de fundamental importância, de modo que me sinto à vontade para estabelecer relações entre essa proposição e as considerações bakhtinianas.

2.2.3 Conseqüências para a infância: um diálogo com Neil Postman

No que se refere ao olhar para a infância, entre os séculos XV e XVI houve o nascimento de um sentimento social, de uma preocupação com as particularidades e necessidades infantis. Para Postman (1999), sociólogo norte-americano, professor titular do Departamento de Comunicação da Universidade de Nova York, cujo debate sobre infância e meios de comunicação vem tendo eco em todo mundo, esse sentimento tem sua origem vinculada ao surgimento da prensa tipográfica. A idéia de criança defendida pelo autor vincula-se à noção de adultez: se é criança na medida em que se é diferente do adulto. E o que gerou essa diferença foi o novo mundo simbólico adulto criado com a prensa tipográfica, que excluía a criança porque trazia a necessidade de saber ler.

Ainda para Postman (1999), a tipografia fez florescer a individualidade, já que tanto a escrita quanto a leitura (entendida por ele como a leitura do texto escrito) são consideradas ações individuais, que fazem abandonar a tradição oral e coletiva da comunicação humana. É essa preocupação com a individualidade que vai fazer com que se passe a observar as particularidades e necessidades infantis. E, para tornar-se adulto, a criança deveria dominar os símbolos desse outro mundo, tornando-se necessária a escola.

As colocações desse autor merecem comentários. O primeiro ponto que chama atenção é a relação de adulto que sabe e criança que não sabe. Não há dúvidas quanto a importância da experiência social das crianças tanto para seu desenvolvimento quanto para a aprendizagem das formas simbólicas que permeiam as próprias interações humanas. No entanto, essas interações dão-se com adultos, com outras crianças, além da própria atividade infantil nessa apropriação dos signos, não para ser simplesmente adulto, mas para desenvolver suas capacidades cognitivas e para compreender a si mesmo e o mundo em que vive.

Além disso, quando coloca a criança no lugar do não saber e considera o ser criança em relação a um conceito de ser adulto, Postman (1999) não consegue se libertar de uma idéia abstrata e adultocêntrica de infância, não consegue liberar a escola de uma função meramente preparatória para o futuro e não consegue tirar a criança do lugar de “ele” ou “ela” no discurso alheio.

Emerge daí o segundo ponto de análise: a escola como lugar que tornará a criança adulta. Sem dúvida, durante muito tempo essa foi a função da escola. É tanto que Araújo (1996) comenta que sob o argumento de proteção a escola teve, do ponto de vista burguês pelo e para o qual foi criada, o papel de tolher a capacidade criativa dos alunos e moldá-los

para a sociedade que se instalava. Oliveira (2002) também chama atenção para o fato de que muito do atendimento inicial à infância em creches tinha por objetivo preservar a futura mão-de-obra da indústria nascente, de modo que se investia tanto no combate à mortalidade infantil quanto no desenvolvimento de atitudes de valor ao trabalho e à disciplina.

Essa concepção não coaduna, entretanto, com a perspectiva de que escola é espaço de formação para a autonomia, em que além da aprendizagem e do domínio de formas simbólicas, o educando poderá refletir sobre as mesmas e tê-las como instrumento para compreensão e leitura do mundo em que vive, tendo inclusive a possibilidade de posicionar-se diante dele e nele. E, mais, tais considerações desprezam a possibilidade trazida por Gramsci (2001) de, nos espaços institucionais mais conservadores, tecer lutas silenciosas, mas constantes, que podem transformar esses espaços e tempos em modos de resistência. Simplesmente, então, há uma aceitação da escola como espaço de reprodução social.

Há, ainda, um terceiro ponto a ser discutido nas considerações de Postman (1999): a concepção de leitura como ato individual e que se restringe à decodificação de sinais impressos, na forma da língua escrita. Coloco, então, duas considerações. A definição de leitura proposta por Martins, M. H. (2005) é mais ampla que a decodificação de palavras impressas, pois compreende que todo objeto ao qual um sujeito dá sentido está sendo lido, de modo que o ato de leitura já era muito mais antigo e não se fez presente com a prensa tipográfica. E, será mesmo a leitura um ato individual? A mesma autora afirma que no ato de leitura fazem-se presentes as mais diversas influências sociais, de modo que essa ação se constitui nas condições materiais e culturais, além das condições internas, psíquicas, que dizem respeito à internalização dessas condições pelo sujeito leitor. Desse ponto de vista, a leitura está muito longe de ser um ato individual, já que todo o referencial para interpretação de um texto que constitui a “bagagem” do sujeito leitor, por assim dizer, constitui-se socialmente. Posso, então, com Bakhtin (2004), dizer que a leitura é polifônica e, portanto, socialmente constituída.

Desse modo, não seria a própria leitura um processo comunicativo entre escritor e leitor? Será que o escritor o faz para ninguém? O próprio ato da escrita já é algo que busca a interação, a comunicação, pois a linguagem e a enunciação, ainda na compreensão de Bakhtin (2004), têm como condição necessária a relação entre sujeitos. Todo enunciado, na perspectiva da filosofia da linguagem de cunho marxista, mesmo que pareça monológico, é produzido em resposta a algum enunciado anterior e espera uma resposta daquele que com ele tem contato. Então, o texto espera a leitura e quem lê interpreta, concorda, discorda, significa, ressignifica e tais ações se constituem como uma posição diante da mensagem e isto se faz a

partir de toda a experiência social do leitor.

Seguem a mesma linha de pensamento as considerações de Koch e Elias (2006), nas quais o próprio texto é lugar de interação e de constituição de interlocutores, de modo que o sujeito leitor coloca em jogo suas experiências e conhecimentos. O texto, nessa trilha, é mais que a codificação de uma mensagem por um emissor que lhe atribui um sentido prévio e que cabe ao receptor decodificar. Assim, os próprios autores afirmam que "a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimento da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)" (KOCH; ELIAS, 2006, p. 21). Enfim, a leitura se constitui um processo de interação, de interlocução entre o autor, o leitor e o texto.

Numa referência específica à própria técnica e à comunicação, Briggs e Burke (2004) colocam que a leitura se constituiu como prática de lazer, mas também como forma de crítica, quando opiniões eram comparadas em diferentes textos; teve tom sagrado, quando estava em jogo a Bíblia, por exemplo; foi feito uso revolucionário da leitura, quando grupos subversivos reuniam-se para ler; teve tom formativo, quando usada para o desenvolvimento de boas maneiras e atitudes morais. Então, a leitura conviveu enquanto ato público e privado em diferentes pessoas e por diferentes classes e/ou grupos sociais.

Para finalizar o debate com as idéias de Postman (1999) em relação à prensa tipográfica, segundo Briggs e Burke (2004) os novos recursos técnicos de comunicação tiveram, sim, um amplo impacto sobre as formas de comunicação e circulação de informações na vida diária das pessoas, mas potencializaram, muito mais do que foram geradores, transformações sociais que já tinham começado seu curso com o próprio movimento renascentista. Em outras palavras, os autores chamam atenção para o fato de que a prensa tipográfica, enquanto técnica, não é agente de mudanças sociais ocorridas no início da modernidade, mas que as técnicas são usadas em favor de interesses diversos em diferentes contextos. Posso afirmar, então, que se trata de uma via de mão dupla, que fica explícita nas palavras dos próprios autores, ao afirmarem que "A geopolítica, a ciência e a economia sempre influenciaram o modo de desenvolvimento da tecnologia da mídia [...]" e ao seguirem postulando, que "[...] quando uma invenção produzia efeito, havia uma mudança de perspectivas históricas" (BRIGGS; BURKE, 2004, p. 122).

O debate com os posicionamentos de Postman (1999) segue quando se coloca em debate a televisão. Para o referido sociólogo, a segunda metade do século XIX e o século XX marcam o princípio do fim da infância com o advento das mensagens eletroeletrônicas porque as informações passaram a ser globais, de modo que a identidade dos sujeitos se funde com o

coletivo. Além disso, as informações deixam de ser seqüenciadas, organizadas e são anônimas, descontextualizadas, instantâneas e incontroláveis. Desse modo, não há mais hierarquia social em relação aos conhecimentos, devido à natureza imagética da TV, para diferir o mundo simbólico do adulto do mundo simbólico da criança.

Outro ponto que Postman (1999) chama atenção é a banalização da cultura pela TV, na medida em que não há seletividade, não há aprofundamento dos temas tratados e nem preocupação com o tratamento dos conteúdos possibilitando que a criança tenha acesso ao que antes era segredo dos adultos, em especial à erotização, pondo fim à idéia de vergonha (que fez o sentimento de infância quase nascer em Roma), de modo que emerge a barbárie. Logo, são todos da mesma geração, pois não há mais inocência, curiosidade.

A partir dos pressupostos tomados pelo autor para caracterizar a infância – ingenuidade e não saber – e a escola – preparação para a vida adulta, de fato é necessário considerar que a televisão mexe nesses conceitos. No entanto, prefiro considerar com Oliveira (2002) que a infância se constitui a partir da realidade social, histórica, cultural e política, de modo que é óbvio não se poder falar da infância atual com as mesmas referências do Império Romano.

Além disso, outras duas considerações são necessárias. Se compreendo, a partir dos pressupostos vigotskianos, os processos de desenvolvimento e aprendizagem, entendo que o mundo não precisa se mostrar às crianças por etapas nem ser organizado por outros (adultos) para que a criança tenha contato com ele. Ao adulto cabe promover intencionalmente a atividade das crianças para que elas possam se apropriar dos signos que circulam numa dada sociedade e possam compreendê-la e posicionar-se.

O terceiro e último ponto que trago acerca da discussão de Postman (1999) sobre a TV refere-se, mais uma vez, à compreensão de texto. Já pontuei que o conceito de texto é muito mais amplo do que a codificação de símbolos na forma escrita por um autor. Retomo Martins, M. H. (2005) ao afirmar que texto é toda mensagem que tem um sentido e gera uma interpretação no sujeito leitor. Soma-se a isto a afirmação de Fischer (2006) de que a linguagem que caracteriza a TV não é composta somente por imagens, mas por um híbrido de imagem, som e texto. Então, a partir de um conceito amplo de texto, posso dizer, e assim considero, que toda mensagem televisiva constitui um texto que é lido pelos diferentes sujeitos, em contextos variados, a partir de capacidades sócio-cognitivas diferenciadas. Assim, a prática da leitura e da escrita não é abandonada na contemporaneidade. Ao contrário, essa prática é ampliada. E, encontro reforço de tal postura em Souza e Gamba Junior (2003), pois eles afirmam que os novos suportes tecnológicos geram outras formas de leitura e escrita, que

transformam a relação com o conhecimento.

2.2.4 Outro diálogo sobre infância, linguagem e meios de comunicação

Com base na afirmação de que transito entre as considerações de Gramsci, a perspectiva de Bakhtin e as colocações articuladas na América Latina sobre os meios de comunicação, quero retomar o diálogo sobre a infância na contemporaneidade articulando-a com as novas linguagens e as novas formas de interação que os meios de comunicação apresentam, atentando para o caráter alienante que as mensagens aí contidas procuram imprimir, mas para as possibilidades de resistência e de elaboração de uma *contrapalavra* que se colocam no cotidiano.

Então, começo com uma pergunta: que papel os meios de comunicação são chamados a assumir num contexto de globalização e neoliberalismo? Para responder a essa pergunta e tecer minhas reflexões, é necessário atentar para o processo de estruturação do contexto atual e a necessidade que se tem de configurar a sociedade para a aceitação de um dado modelo de organização. Em seguida, busco compreender a amplitude que podem assumir os meios de comunicação em tal conjuntura, principalmente quando se pensa na realidade gerada em um país em que nem toda a população tem acesso a diferentes modos de formar-se e informar-se, sendo os meios de comunicação as formas mais significativas de acesso à informação.

O contexto de globalização e neoliberalismo representa uma fase ou, como chama Arrighi (1996), um ciclo sistêmico de acumulação do capital, enquanto modo de produção que começou a se configurar ainda no contexto da Idade Média. E, desde então, vem se repetindo em diversos circuitos sucessivos e cíclicos, com diferentes hegemonias, passando por períodos de crise, reestruturação e reorganização sob novas bases, mas sempre com características de flexibilidade e ecletismo. Desse modo, pode-se entender toda a história do capital como uma unidade dinâmica com formas diversas em momentos históricos específicos.

A cada novo ciclo, o capitalismo amplia suas dimensões, recursos e poder de controlar o sistema mundial de organização das nações, abrangendo cada vez um território mais extenso, até envolver todo o planeta e atingir a atual dimensão global. Além disso, em cada momento “novo”, mudanças são estruturadas no sentido de perpetuar o modo de produção.

As mudanças que acompanham esse movimento da estruturação capitalista são

resumidas, hoje, em globalização e neoliberalismo. A globalização pode ser definida como movimento, inicialmente econômico, de superação das fronteiras bem definidas dos estados-nações que, paulatinamente, ultrapassou tal âmbito e atingiu o cotidiano dos indivíduos. O neoliberalismo é um movimento acadêmico da década de 1940 cujas orientações comerciais, econômicas e culturais passaram a ser a alternativa para a crise do capitalismo norte-americano que explodiu na década de 1960. Em tal perspectiva, deve-se retirar do Estado a responsabilidade por condições básicas para os indivíduos e retomar, radicalmente, os princípios do liberalismo clássico.

As transformações que se estruturaram nessa dinâmica são postas por Kress (2003) de modo claro: questionamento das referências básicas do Estado e o mercado passou a ser uma poderosa “entidade abstrata” ou “entidade metafísica” impondo suas práticas e valores relacionados ao consumo, à geração e acumulação financeira; os sujeitos passaram a ser definidos pela sua participação no consumo; a sociedade passou a ser multicultural devido à quebra de fronteiras, o que gerou e gera uma tensão entre as nações que querem e têm poder para impor seu *life style* e aquelas consideradas menos desenvolvidas e, por isso, menos civilizadas; mudaram as formas de produzir, armazenar e difundir informações.

Para Gentili (1995), a cada reestruturação do capital é necessário também formar as pessoas para que se edifique um novo senso comum e o rumo escolhido a partir dos interesses de grupos hegemônicos – vinculados e comprometidos acima de tudo com questões econômicas – possa ser tomado como único caminho possível.

O que se observa, portanto, é que em dada organização social, política e econômica, busca-se mexer na consciência dos sujeitos para que estes adequem-se, assujeitem-se à lógica imposta. Tomando Gramsci (2001) por referência, fica claro que a formação do supracitado senso comum e a naturalização dos caminhos trilhados pela sociedade dá-se através dos recursos educacionais e culturais, pois é a monopolização de tais elementos que abre caminho para justificar a hegemonia de um grupo.

[...] essa concepção de mundo que se torna um senso comum entre os grupos e as classes sociais é um produto sócio-histórico, capaz de garantir a manutenção da direção e da dominação presente na formação econômica e social, mediante a orientação que dá ao desenvolvimento da moralidade individual e coletiva (MARTINS, M. F., 2005, p. 145).

O que se percebe, a partir dessa afirmação, é que a monopolização da Educação e da cultura está claramente orientada a suprir a necessidade de formação de sujeitos que se submetam aos interesses hegemônicos sem a possibilidade de questioná-los. Explicita-se,

também, que a cada novo passo do capitalismo, os recursos utilizados para formar os sujeitos para que estes se conformem à realidade imposta tornam-se mais complexos e sofisticados e a hegemonia não se constrói nos aspectos produtivos, comerciais e econômicos, mas pelo domínio no campo cultural, de modo que o grupo hegemônico impõe suas verdades e seus interesses no cotidiano.

Em poucas palavras, a estruturação do capitalismo de uma dada forma exige uma organização jurídica, política, econômica e, especialmente, cultural. Tal configuração será a coluna de sustentação para a edificação sólida de um projeto de sociedade. Ou seja, para manter a dinâmica do capital, devem-se ultrapassar as transações econômicas e comerciais e atingir todos os setores da vida social e o cotidiano dos sujeitos, os sentidos e significados que eles estabelecem para o mundo e para a própria vida.

Seguindo a idéia de que a cada mudança nas relações sociais de produção ergue-se uma superestrutura que, com contornos próprios, influencia as relações sociais no sentido de manter a hegemonia (MARTINS, M. F., 2005), os meios de comunicação e suas mensagens podem ser vistos como uma força a serviço da ideologia, com importante papel na formação e conformação de dado sistema social.

Essa afirmação é discutida por autores que reconhecem uma intencionalidade por trás das mensagens emanadas pelos diversos meios de comunicação. Ou seja, não há ingenuidade ou somente a função de lazer e entretenimento, pois tal estrutura social e considerando a realidade brasileira, os recursos de comunicação e informação são instrumentos para organizar e controlar os sujeitos.

Então, os meios de comunicação, assim como tantos outros recursos, aparecem como um mecanismo de formatação dos sujeitos e precisam ser pensados não para denunciar contradições, mas para entender a dinâmica pela qual tal estrutura se estabelece e, compreendendo-a, tornar possível a elaboração de estratégias de enfrentamento e transformação (GRAMSCI, 2004; SILVA, 2001; MARTINS, M. F., 2005).

É no sentido de adequação dos meios de comunicação e dos recursos tecnológicos ao modo de produção capitalista que se coloca Silva (2001), afirmando que “o ataque liberal e conservador” divulga novos/velhos conceitos para manter sua hegemonia e, para tanto, imprescindíveis fazem-se os meios de comunicação para disseminar sua ideologia.

Seguindo a mesma trilha, Martín-Barbero (1987) fala da dimensão política e cultural dos meios de comunicação, de “sua centralidade incontestável”, tendo influência tanto sobre as demandas culturais e políticas quanto para mascarar o crescimento da desigualdade, à medida que funciona como motor eficaz na fragilização das culturas subalternas num mercado

global. Ou seja, os recursos tecnológicos e comunicacionais funcionam para estabelecer os vínculos societários, os sentidos de que o mercado precisa, mas não é capaz de estabelecer por si, buscando garantir o que está hegemonicamente posto.

Ou seja, os meios de comunicação assumem o papel de influenciar os indivíduos a terem uma postura narcísica e fulgaz diante dos objetos, dos outros e de si próprio através da difusão de informações superficiais, descartáveis (como são concebidos os próprios indivíduos) e tomadas como algo a ser consumido rapidamente, bem ao gosto dos valores liberais/neoliberais de rapidez, fluxo, produtividade. As informações, como toda sua bagagem ideológica, são mercadorizadas em ritmo de *fast food* e em versões *diet*, *light* e zero.

Nas palavras de Souza (2003a, p. 22), instaura-se, com a ajuda dos meios de comunicação, o tempo da cultura e do conhecimento sem profundidade, misturados em formatos diversos, com um cunho utilitarista, estabelecendo o consumo como um modo de ser, um modo de vida.

Mas, onde fica a infância e sua relação com a linguagem nesse contexto? Para Souza (2003b), os meios de comunicação passaram a ser muito significativos na disseminação de informações, contribuindo para a formação da subjetividade das pessoas e formando, desde cedo, o alicerce para a inserção dos sujeitos na cultura do consumo, num universo em que se desenvolve uma postura narcísica e fulgaz diante dos objetos, dos outros e de si próprio.

É possível afirmar, então, que o ser criança na contemporaneidade também é influenciado pelas formas de interação e pelas mensagens que circulam socialmente a partir dos meios de comunicação. No entanto, essas novas influências nos modos de olhar a infância não a torna única. Perpetua-se, e eu diria até que se amplia, a diversidade de infâncias, pois literalmente posso falar nas infâncias reais, das crianças de rua, das crianças negras, brancas, índias, mestiças que povoam o Brasil. Posso falar, ainda, das crianças que vão à escola, das que ajudam os pais a criar os irmãos mais novos. Mas, posso, também, falar das infâncias virtuais, dos super-heróis que povoam os filmes de Hollywood, que compõem os desenhos animados, que estão postas nos anúncios publicitários, das que são representadas nas telenovelas.

Nesse sentido, Salgado (2003) reflete sobre as formas de interação que se apresentam, no contexto contemporâneo, entre as crianças de mundos aparentemente tão distantes: as do mundo real e as do mundo virtual. A autora destaca que há um diálogo das crianças, inclusive com as crianças da TV – que são distantes, mas ao mesmo tempo são reais (quando se leva em conta que a mensagem da TV se apresenta como uma “verdade”) e próximas (na medida em que as crianças passam boa parte do seu tempo diante da TV) – partilhando e ensinando

experiências. E, em geral, chama a atenção Salgado (2003), as crianças da TV são crianças espertas, que se destacam, heróis, como as meninas super-poderosas, Avatar, Jimmy Nêutron, entre tantos outros.

Falando desse aspecto, Salgado (2003, p. 83-84) afirma que:

Perspicácia, misturada com autonomia e onipotência, estes são os adjetivos que identificam a infância contemporânea. Kincheloe (2001), em uma análise de alguns personagens marcantes da cultura infantil, como Bart Simpson e Kevin (e eu poderia passar páginas citando uma infinidade de outros), mostra como a criança perspicaz – representada por esses personagens – é o ícone da infância subversiva contemporânea, que reitera, a cada instante, a sua autonomia e onipotência, na desordem, desconcertando as hierarquias, principalmente, as que, até então, definiam as relações entre crianças e adultos.

Ainda sobre a interação das crianças reais com as crianças da TV, Salgado (2003) diz que as crianças reais valoram os heróis, interpretam-nos na própria incorporação desses heróis nas brincadeiras de faz-de-conta. Colocações que me levam a três considerações. Primeiro, a consideração de que as crianças interpretam e valoram as crianças virtuais com as quais interagem nos meios de comunicação. Segundo, o lugar que a infância passa a encontrar no mundo em relação ao adulto. E, terceiro, as intenções subliminares dos meios de comunicação de massa que colocam as crianças no lugar de consumidoras, considerando-as nada mais do que um novo “nicho de mercado”, como já comentei e trato de agora ressaltar.

Considerar que as crianças interpretam aquilo a que têm acesso pelos meios de comunicação é considerar que elas tecem uma leitura das mensagens. Nessa ação, está posta muitas vezes a leitura do mundo com o qual se tem contato e, no caso das crianças de hoje em dia, “os ‘textos’, as ‘palavras’, as ‘letras’”, como coloca Freire (2006, p. 12) são, também, as mensagens emanadas pelos meios de comunicação, aos quais é necessário ler e que até mesmo antecedem a leitura da palavra escrita. Faz parte desse mundo de leitura, segundo o próprio Paulo Freire, o universo da linguagem dos mais velhos, sejam outras crianças ou os adultos com os quais se convive. Mas como, e trago uma pergunta para “colocar lenha na fogueira”, conforme se diz popularmente, se as gerações estão em conflito devido ao esvaziamento da memória, do passado? Chegarei, pretendo, no percurso de minhas reflexões a uma possível resposta a essa pergunta.

Além disso, com a compreensão do sentido e do significado das mensagens midiáticas não ser construído de forma unidirecional, mas na relação entre o universo particular do sujeito e os produtos da mídia, Duarte, Leite e Migliora (2006) pontuam que do lado de cá dos meios de comunicação, especialmente a televisão, não há apenas uma massa de modelar, além

de nos próprios meios de comunicação as contradições poderem se fazer presentes, abrindo ainda mais a possibilidade de diálogo que os sujeitos já possuem e imprimem aos meios quando refletem, com diferentes níveis de criticidade, sobre o conteúdo e o significado que as mensagens querem transmitir. As autoras afirmam, então, que, por mais que os meios tenham interesses políticos e busquem influenciar os sujeitos, sempre haverá espaço para o leitor conjecturar suas interpretações.

É importante destacar que, para Bakhtin (2004), o processo de interpretação e compreensão constitui-se em encontrar, no contexto, o lugar adequado para um dado tema e posicionar-se em relação a ele. Ou seja, interpretar e compreender são formas de dialogar, de replicar em relação a uma dada enunciação, é opor uma *contrapalavra*. A interpretação e a compreensão só acontecem num processo ativo e responsivo, ou seja, criativo.

O segundo ponto que acho pertinente analisar é que as crianças são postas como crianças perspicazes, espertas e autônomas que não precisam do adulto. Há aqui duas questões: primeiro, há que se considerar, e as colocações de Paulo Freire acima postas tratam desse aspecto, que com as pessoas mais velhas as crianças têm acesso a uma série de informações, conhecimentos, hábitos, modos de fazer e ser que são incorporados, nas próprias interações, ao modo como acontece o desenvolvimento de sua cognição e personalidade, pois as crianças não são ilhas no mundo e nem aprendem sozinhas como querem fazer crer algumas concepções pedagógicas.

Ao mesmo tempo, essa idéia mexe com as hierarquias entre crianças e adultos, em dois aspectos. Em geral, a relação dos adultos com os mais diversos recursos técnicos de comunicação é de medo, apesar de serem os seres humanos os criadores dos mesmos. Já para a criança, e Souza (2003a) traz isto de modo de muito pertinente, esses recursos aparecem como brinquedos, com os quais se inventa jogos e se experimenta desafios. Assim, a criança passa a ser alguém que tem o que ensinar ao adulto e não fica apenas no lugar de aprendiz. Desse modo, não há mais lugar para concepções de infância pautadas em modelos que colocam o “ser adulto” como referência que a criança precisa alcançar, pois essa postura é negadora da infância e enfatiza a linearidade e a cronologia.

É preciso considerar, para Ribes e Souza (1998), que a criança constrói e reconstrói o mundo a partir de seu olhar infantil. No entanto, as práticas sociais que caracterizaram a história da sociedade ocidental foram encharcadas de ações para separar crianças de adultos, numa relação de que os adultos é que governam o destino infantil a partir de um referido saber. No entanto, hoje temos as referências das crianças que não precisam dos adultos (como colocam as crianças da TV) e há, pontuam as mesmas autoras, uma adolescência e juventude

que se alargam sem inquietude para ser adulta. E é esse mesmo distanciamento que faz com que o adulto não saiba sobre a criança, não saiba o que fazer com ela e a possibilite ainda mais uma inserção na cultura mediada pela ordem do virtual, pelos meios de comunicação.

Há, ainda, um outro fator tratado por Martín-Barbero e Rey (2004) ao sinalizarem que a desintegração entre criança e adulto acontece porque, como os meios de comunicação (destacadamente a TV) não exigem o saber ler formal, eles desmascaram os papéis sociais tradicionalmente assumidos, não só porque a criança passa a ter um saber. Mas também porque o adulto da TV não é um modelo de perfeição. Ele chora, mente, maltrata aos outros e a si mesmo, faz tudo o que historicamente foi ensinado às crianças que “é feio”. Na mesma medida, a criança é tolhida de fazer suas leituras (mas as faz) e não pode ser culpada por isso, pois quando nasceu a televisão já estava ligada na estante da sala, mostrando o erótico, o violento, o inapropriado e tudo o mais que se diz na perspectiva de que se deve desligar a TV. Mas ninguém desliga!

É preciso considerar, ainda, e essas colocações vêm reforçadas pelos comentários de Briggs e Burke (2004), que muitas mudanças nas relações sociais, inclusive entre adultos e crianças, não são simplesmente geradas pelos meios de comunicação, mas potencializadas por toda a mudança que aconteceu com a invenção das sociedades industriais, com a saída da mulher para o mercado de trabalho, a reorganização familiar, o feminismo. Ao mesmo tempo, os meios de comunicação são potencializadores dessas transformações quando falam de modos de ser no mundo.

Então, já não cabe excluir a criança, não cabe mais tomá-la como sujeito que não fala, mas, ao contrário, tê-la como sujeito com quem podemos partilhar experiências e histórias e que também pode, como interlocutora, colocar “[...] em xeque as nossas verdades”, diz Salgado (2003, p. 85). Ter a criança como interlocutora, para Salgado, Ribes e Souza (2005, p. 16), é fundamental num mundo em que a presença do adulto tem sido esvaziada diante de tantas outras fontes de informação, por possibilitar que “[...] o adulto possa compreender a criança, deixando-se surpreender pela sua singularidade, e a criança possa ver no adulto outras formas de perceber e lidar com a vida contemporânea”.

Inclusive, a própria possibilidade de dialogar só existe se um sujeito se dispuser a compreender o mundo do outro, pois em estudo realizado com crianças de sete a dez anos de idade, Fernandes e Oswald (2005) ouviram delas que há uma preferência em assistir sozinhas aos desenhos animados porque, como os adultos não os conhecem, eles terminam atrapalhando. Essa colocação, diga-se de passagem, inverte a afirmação de Postman (1999) de que a criança não sabe, pois, nesse caso, quem não sabe é o adulto. E, traz a necessidade,

apontada por Ribes e Souza (1998), de se reconhecer a diferença no outro e, desse modo, conseguir estabelecer uma interação enriquecedora para ambos. Isto, no entanto, exige que o adulto dialogue com o seu passado, com a sua experiência de ser criança.

Outra autora que chama atenção para esse aspecto de dialogar com as crianças é Souza (2003a), quando comenta sobre a importância de conhecer, refletir e problematizar as construções e interpretações das crianças sobre a realidade, a partir de suas diversas relações, inclusive aquelas mediadas pelos meios de comunicação. Para tanto, é necessário ouvi-las.

Mas, afinal, o que é o diálogo? Como já pontuei, o diálogo entre sujeitos, na perspectiva de Bakhtin (2004), pressupõe que eles coloquem enunciados e encontrem no outro uma postura ativa e responsiva. A própria linguagem, na perspectiva bakhtiniana, é que possibilita a interação dos sujeitos e a interação com o mundo. De tal modo, toda enunciação faz parte de um diálogo ininterrupto, já que ninguém é o primeiro a expressar uma idéia, uma afirmação, pois se considera que ela vem de algum lugar, nasce num contexto do qual traz as marcas e direciona-se para alguém, perto ou longe, que também ocupar-se-á de estabelecer sentido para um dado enunciado, num processo infinito de compreensões (SOUZA, 1994). Talvez, quando se coloca em jogo os meios de comunicação, estejamos falando de uma conversa entre adulto, criança e meios de comunicação.

Há, ainda, alguns pontos que são postos por Postman (1999) do qual não posso discordar, como a afirmação de que os meios de comunicação agem incentivando o consumo, pois estão comprometidos com a lógica neoliberal que orienta a organização que se quer (e é) hegemonia socialmente. Como as concepções de infância se constroem socialmente e localizam-se no tempo e no espaço, Ghiraldelli Jr. (2002) pontua que há uma retomada da noção de indivíduo livre, mas reduzido a consumidor, um consumidor peculiar, cuja identidade está centrada no corpo, que é também um objeto de consumo, de modo que ser sujeito é tornar-se “corpo-que-consome-corpo”. Então, a mídia define coisas que são feitas para o corpo da criança, postas como “necessidades” de um ser livre e ativo, na verdade aprisionado a uma lógica conservadora e manipuladora. Esse processo, muitas vezes, representa e trata as crianças como se elas fossem apenas futuras adultas, negando a própria infância (o que não significa o fim da infância, até porque não significa aceitação disto por parte das crianças e da sociedade).

Em relação ao estímulo e à inserção das crianças na cultura do consumo, Souza (2003b) pontua como valores que são disseminados nesse contexto o hedonismo e o individualismo. O que significa ser cidadão nesse contexto? A própria autora responde afirmando que significa consumir os produtos lançados ao mercado em turbilhão e partir das

“necessidades” forjadas para movimentar e fazer girar as engrenagens capitalistas. E, em geral, o consumo está ligado a imagens de sucesso e felicidade. Em outras palavras, para ser feliz, desse ponto de vista, é necessário estar preso à classe e a algumas roupas e contentar-se, talvez, com o lirismo comedido, não mais de funcionário público porque, afinal, o Estado está saindo de cena.

Encontro reforço para esses comentários em Ribes e Boruchovitch (2003), quando comentam que o mercado elevou a criança de filha de cliente a cliente e que o valor movimentado por essa parcela de consumidores equivale a quase 10% do PIB (Produto Interno Bruto) brasileiro. E, para estimular esse comportamento, há todo um processo de marketing que lhe sugere “necessidades” e desejos, muitas vezes com concepções de infância fantasmagóricas e com valores éticos de competição, trapaça e individualismo.

Diante de tão estarrecedor cenário, como posso pensar na possibilidade de estruturação de uma *contrapalavra*? É preciso desnaturalizar, e isto é posto por Fischer (2006), as linguagens midiáticas e as mensagens que fatalizam os caminhos da humanidade. Nesse sentido, Souza (1994) diz que é preciso tratar com uma concepção de linguagem que recupere a importância das questões humanas, culturais e sociais para, de tal modo, trabalhar com uma concepção de sujeito sócio-histórico.

Em poucas palavras, é possível afirmar que a possibilidade de construção de uma *contrapalavra* articula-se na medida em que - tendo consciência do cunho ideológico (no âmbito oficial), da intenção da formação de um senso comum que busca naturalizar os rumos que a sociedade capitalista vem seguindo e que as crianças têm sua formação mediada, também, por tais recursos - toma-se a criança como interlocutora para aprender o que ela sabe sobre os recursos técnicos de comunicação e para conhecer a imagem que ela faz de si mesma e do mundo em que vive para, dialogicamente, problematizar, refletir, partilhar e contribuir para a construção de uma criança que seja mais que cidadã consumidora, um sujeito autônomo e capaz de realizar leituras das mais diversas linguagens que povoam o mundo contemporâneo.

Como diz Freire (2006, p. 21),

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica.

Todos esses aspectos incidem não só na relação da criança com o adulto socialmente,

sobre a qual já me referi, mas incidem, também, sobre o lugar que a escola assume nessa sociedade e as práticas que nela se concretizam.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTORICIDADE E DILEMAS CONTEMPORÂNEOS

A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos,
 cem pensamentos,
 cem modos de pensar, de jogar e de falar.
 Cem sempre cem
 modos de escutar
 de maravilhar e de amar.
 Cem alegrias
 para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir
 cem mundos para inventar
 cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens
 (e depois cem cem cem)
 Mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura lhe separaram a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe:
 de pensar sem as mãos
 de fazer sem a cabeça
 de cantar e de não falar
 de compreender sem alegrias
 de amar e maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe:
 de descobrir o mundo que já existe
 e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe:
 que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia
 a ciência e a imaginação
 o céu e a terra
 a razão e o sonho
 são coisas que não estão juntas.
 Dizem-lhe enfim:
 que as cem não existem.
 A criança diz: ao contrário, as cem existem.

(“AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM”, de LORIS MALAGUZZI apud ARCE, 2001, p. 71).

É preciso ir além da apreensão das infâncias e tratar do atendimento educacional à criança de zero a seis anos, pois este estudo dá-se no campo da Educação e, mais especificamente, no campo escolar. Espaço cujo surgimento, para Farias (2005), traz encarnado o contexto social e suas contradições. Ou seja, a escola é um lugar que, muitas vezes, calou e cala a voz das crianças, representou e representa um espaço de confinamento e de afastamento da realidade sob a desculpa de proteção do adulto sobre a criança, como afirma Araújo (1996).

Como coloca ironicamente Garcia (2002, p. 8), “[...] a escola é lugar de se aprender a *escrever certo*, levam zero e são reprovadas, pois *nem sabem falar corretamente e muito*

menos escrever corretamente”. Tal afirmação confirma que a escola tem sido lugar de podar, castrar, polir, tirar, roubar a infância.

Mas essa estrutura se vê, agora, questionada e desafiada porque o mundo extra-escolar tem oferecido às crianças uma diversidade de informações, por diversas fontes que se configuram estruturas formativas tão significativas quanto a escola. É ainda Garcia (2002) que chama atenção para o fato de as crianças aprenderem fora da escola temas diversos e na escola não conseguirem a mesma desenvoltura porque não entendem a importância daquilo que se deve saber. Na escola as coisas são porque são, e pronto! Logo, não têm sentido!

Mas a escola pode ser lugar de liberdade, aventuras e criação. Afinal, tudo depende das concepções que os sujeitos assumem e da forma como, por dentro do próprio sistema instituído, as ações contra-hegemônicas se configuram. O desafio está no diálogo com as próprias crianças e com o mundo do qual a escola faz parte, mas parece insistir isolar-se.

3.1 O percurso da Educação Infantil no Brasil

Posso dizer, resumidamente, que a Educação de zero a seis anos construiu-se como um paliativo para as conseqüências sociais geradas no processo de estruturação do capital, com o processo de industrialização que causou o crescimento das cidades, a reestruturação familiar e a entrada da mulher no mercado de trabalho.

O atendimento à criança configurou-se como um “mal necessário”, como coloca Bujes (2001), e a partir das concepções que descreviam as crianças como seres à espera de passagem para a vida adulta, quando poderiam ser úteis à sociedade em que produtividade era a tônica; como sujeitos extremamente frágeis; ou, ainda, como indivíduos a serem disciplinados por terem tendência à imoralidade e à desobediência.

Para falar da Educação Infantil no Brasil, tomei como referência a organização feita por Kramer (2003) nos seguintes períodos históricos: até 1930; de 1930 a 1980. Já com inspiração em Rosemberg (2002), organizei um outro período de análise de 1980 a 1990; e de 1990 até as atuais perspectivas que se colocam para a Educação Infantil brasileira. O último período, por tratar do ordenamento legal que rege, hoje, o atendimento à primeira infância no Brasil, será discutido em um tópico específico.

No período anterior à Proclamação da República, o atendimento observado à criança de zero a seis anos, segundo Oliveira (2002), constituía-se de iniciativas isoladas no sentido

de combater a mortalidade infantil. De acordo com Kramer (2003), até 1874 havia pouca preocupação com a infância em termos jurídicos e no que concerne à concretização de alternativas. Entre 1874 e 1889 havia grupos, especialmente médicos, que se preocupavam em elaborar projetos para atender à criança.

Essa influência médica nos direcionamentos educacionais se deu, segundo Kuhlmann Jr. (2004), porque o desenvolvimento científico no âmbito da medicina deu aos médicos uma espécie de autoridade social. Além disso, o atendimento num viés higienista combatia a mortalidade infantil, mas também aproximava o país de um modelo de progresso e modernidade. Era o preconceito que norteava as iniciativas e reforçava a condição de exclusão das crianças negras e das crianças pobres, além de direcionar um outro tratamento aos filhos das elites.

A concepção de atendimento vinculado ao higienismo fica explícita quando Kramer (2003, p. 50) afirma que:

A idéia de proteger a infância começava a despertar, mas o atendimento se restringia a iniciativas isoladas que tinham, portanto, um caráter localizado. Assim, mesmo aquelas instituições dirigidas às classes desfavorecidas, [...], eram insuficientes e quase inexpressivas frente à situação de saúde e Educação da população brasileira.

Além disso, no período imperial, mesmo com a riqueza gerada pela economia cafeeira, o sistema educativo foi estruturado em primário (escola de aprender a ler, escrever e contar), secundário (com o modelo das aulas régias) e superior (com faculdades de medicina e direito nas quatro maiores cidades do país). Apesar dessa idéia de um sistema educacional, a realidade era bem diferente pela insuficiência de professores e escolas (GHIRALDELLI JR., 2003). E, como se vê, não se pensava na Educação da primeira infância, cujo processo educativo ficava a cargo da família, especialmente da mãe.

Em todo o período de Colônia e Império a Educação Infantil inexistia, primeiro porque o sistema educacional era elitizado e voltava-se para os sujeitos maiores de sete anos de idade, e, segundo, porque os arranjos para atender à criança menor de sete anos não tinham preocupações educacionais.

A intenção de combater a mortalidade infantil tornou-se mais emergente com a abolição da escravatura, que fez aumentar o número de crianças abandonadas e o índice de mortalidade infantil, pois os negros foram libertados, mas não houve preocupação com a sua condição de marginalidade. Isto fez com que fosse criada, segundo Oliveira (2002), uma série de entidades com o objetivo de cuidar dessas crianças num discurso de medicação e

culpabilização da família pela condição da criança.

Nesse sentido, Oliveira (2002, p. 93) comenta:

Nesse momento já aparecem algumas posições históricas em face da Educação infantil que iriam se arrastar até hoje: o assistencialismo e uma Educação compensatória aos desafortunados socialmente. Planejar um ambiente promotor de Educação era meta considerada com dificuldade.

Ou seja, a situação de esquecimento vivida pelo segmento da Educação Infantil é algo que se arrasta desde seu nascimento. Isto porque, historicamente, esse atendimento não foi elaborado com caráter educacional – entendido como acesso aos bens socioculturais acumulados na história humana na forma de diferentes linguagens que possibilitam o entendimento dos significados e o estabelecimento de sentidos para a sociedade e para a vida.

No final do século XIX, com a Proclamação da República, o país passou por um cenário de renovação ideológica, com uma integração mais efetiva ao ideário liberal e aos princípios capitalistas. Nesse momento, no Brasil, efetivou-se um movimento de urbanização, intensificado no início do século XX.

Em relação às questões educacionais, chegaram ao Brasil as idéias da Escola Nova, elaboradas por Froebel, que serviram, tanto aqui como em muitos outros países, aos setores mais próximos das elites. Ao mesmo tempo, foi criado no país o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que, segundo Kramer (2003), tinha por intenção subliminar tornar a criança útil para a sociedade na vida adulta. Isto porque, conforme Oliveira (2002), quando o ideário liberal emergiu e iniciou-se o domínio da razão e da técnica, a Educação passou a ser elemento considerado imprescindível para o desenvolvimento social, não como elemento de emancipação e libertação, mas de adequação dos sujeitos à nova lógica que buscava se legitimar. Ou seja, dentro dessa ótica a criança em si não era vista como sujeito que tinha uma particularidade, mas como ser que deveria ser moldado para um determinado tipo de sociedade para tornar-se útil quando adulto.

A urbanização gerou mudanças na estrutura familiar e o processo de industrialização levou a mulher para o mundo do trabalho. Estes são aspectos que também se fizeram presentes no processo de desenvolvimento da Educação Infantil nas realidades européia e norte-americana, segundo Rosemberg e Campos (1994). As mães, então, tiveram que encontrar soluções para as crianças, deixando-as com “criadeiras”, espécies de babás, também conhecidas como fazedoras de anjos, segundo Oliveira (2002), devido ao grande número de crianças que morriam, tanto por conta de cuidados inadequados como pelas condições de

insalubridade em que viviam as famílias operárias.

Nesse momento, o atendimento à criança de zero a seis anos era um aspecto de administração social, mas tal responsabilidade não foi, naquele momento, assumida nem pelo Estado nem pelo setor privado. Desse modo, persistiu o atendimento escasso e numa perspectiva de caridade e assistencialismo. Durante as duas primeiras décadas do século XX, Kuhlmann Jr. (2004) afirma que se propagaram creches de cunho meramente assistencial.

Na década de 1920 e início dos anos de 1930, devido à influência dos trabalhadores migrantes que tinham maior consciência política, aumentou a pressão social no sentido de garantir o lugar de guarda das crianças enquanto as mães trabalhavam. Assim, em 1923, a legislação garantia a instalação de creches próximas aos locais de trabalho. No entanto, de acordo com Kuhlmann Jr. (2000), como não havia órgãos de fiscalização, esse direito - como aliás muitos na realidade brasileira - não se concretizou. Observo, então, que a descontinuidade entre legislação e realidade no percurso da Educação Infantil brasileira é algo que vem de longa data.

Além disso, Kramer (2003) descreve que, em 1922, o mesmo grupo do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, criou o Departamento da Criança no Brasil. Essa entidade tinha por objetivo fomentar iniciativas de assistência a mães e crianças, pois se entendia que proteger a criança seria uma forma de resolver os problemas sociais. Tal evento, nas análises de Kuhlmann Jr. (2004), não trouxe mudanças para a configuração do atendimento à criança. Apenas consagrou práticas que já vinham sendo desenvolvidas nas décadas anteriores.

Nesse movimento, os setores sociais menos favorecidos conseguiram conquistar alguns benefícios. Esses, todavia, foram concedidos mais no sentido de controlar a vida dos operários e provocar um aumento da produtividade dos trabalhadores do que de cessão por parte do empresariado. Fez-se, na verdade, uma espécie de jogo dos contrários, em que a garantia de um direito – que também não se concretizou de fato – acalma os ânimos, como se diz popularmente, e representa uma intensificação do processo de alienação do operário da sua força de trabalho, do seu corpo, da sua identidade, da sua própria vida.

Chamo atenção, ainda, para o fato de que, mesmo tratando-se de um avanço, a criança ainda não está presente no debate nem como pessoa nem como voz. Está posta mesmo como um problema a ser resolvido. Solução que passa pela garantia de um direito ao trabalhador e não a ela própria. Acurando ainda mais o olhar, não se está falando da possibilidade de reflexão pedagógica sistematizada, por parte da criança, sobre temas de relevância social.

Outro olhar que passa a se fazer presente no período conhecido como Era Vargas, segundo Kramer (2003), é a Educação moral e higiênica, a eugenia da raça, que junto com a

política de Segurança Nacional e de formação para o trabalho, formou um tripé de conceitos que ganhou força crescente. Nesse contexto, surgiram as primeiras regulamentações de creches e jardins-de-infância. Estes para atender às classes mais abastadas, influenciadas pelas idéias da Escola Nova consonantes com os interesses da burguesia industrial e com o desejo de ascensão social das massas urbanas. E aquelas como um paliativo para as condições sociais urbanas. O intuito era mesmo de manter a futura mão-de-obra, de modo que se configurou um atendimento de cunho sanitário.

Os jardins-de-infância, tanto no Brasil quanto na Europa, atendiam às classes médias e altas. Na sua implementação, Kuhlmann Jr. (2004) pontua que se utilizava até o termo *pedagógico* tanto como forma de atrair as classes mais abastadas quanto como um modo de diferenciar das concepções assistencialistas que regiam as ações nas instituições voltadas às classes populares.

Fato que mostra o quão significativo fazia-se o movimento da Escola Nova no Brasil, nesse período, é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Esse documento, conforme Ghiraldelli Jr. (2003), vinculava o desenvolvimento econômico à Educação e a adequava-se à sociedade urbano-industrial que se consolidava naquele momento. Entendia-se, todavia, que a Educação deveria ser prioritariamente pública, numa escola única, laica e obrigatória. Não obstante, quando defrontada com a realidade do trabalhador, optou-se por uma Educação profissionalizante e a idéia da escola única foi abandonada.

A Educação, em tal conjuntura, serviu fortemente para a manutenção do regime político e, de acordo com Ghiraldelli Jr. (2003), a legislação era clara no sentido de que a escola deveria contribuir para a divisão de classes e separar o alunado pelas discrepâncias nas oportunidades, economicamente falando, de aquisição cultural. Assim, estabeleceu-se claramente um sistema educacional bifurcado no país, que de fato já existia desde o período jesuítico. Então, havia escolas que visavam encaminhar os alunos ao ensino superior e a escola profissionalizante, que adestrava para o trabalho, voltada para as classes menos favorecidas com o objetivo de atender os interesses dos industriais.

Afinal, para que educar um sujeito que mais tarde pode questionar a ordem estabelecida? Formação só para os líderes, ou seja, a elite, a minoria. Aos pobres, o que é dos pobres! O lugar de sujeição. E, seguindo essa trajetória, sua história nunca foi outra além da culpabilização e da garantia do que hoje posso chamar de “mínimo necessário” para *estar a serviço*. E, de preferência, numa postura conformista de agradecer “por me deixar respirar, por me deixar existir” (HOLLANDA, 1971), mesmo que uma existência anulada.

Em relação à Educação de zero a seis anos, Kramer (2003, p. 57) afirma que:

A causa da infância despertava o interesse de autoridades oficiais e consolidava iniciativas particulares. Num contexto de reforço ao patriotismo e por questões de conciliações políticas foram tomadas medidas burocráticas que influenciaram a conjuntura administrativa e os programas de atendimento à infância.

Todavia, cabe questionar: o que mudou com medidas burocráticas e de cunho administrativo? Que concepção de atendimento estava posta concretamente? As respostas a essas questões!? Penso que já estão pra lá de explícitas nos comentários anteriores. Portanto, dispensam qualquer análise.

Na década de 1940, ainda com as perspectivas até aqui postas, houve uma expansão das instituições direcionadas às crianças de zero a seis anos, em sua maioria sob a responsabilidade de instituições assistenciais preocupadas em cuidar e não em educar as crianças. No entanto, paralelo a isto, classes pré-primárias foram instituídas com o objetivo de formar a criança intelectualmente. Esse quadro persistiu, segundo Oliveira (2002), até o fim do Estado Novo.

Entre 1946 e 1964, houve um curto período democrático, que viveu com as sombras e fantasmas do autoritarismo deixado pelo governo Vargas, tanto no que concerne à organização do trabalho quanto do ensino. Além disso, esses dezoito anos, segundo Oliveira (2002), marcaram o incremento da urbanização e a participação mais intensa da mulher no mercado de trabalho. Assim, houve o aumento da procura por instituições que cuidassem das crianças.

Em relação à Educação, o avanço foi o estabelecimento de debates para a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBE). Várias questões, de acordo com Ghiraldelli Jr. (2003), foram discutidas. Ainda assim, o projeto de lei foi engavetado e só em 1961 foi aprovado. Todavia, treze anos depois já não dava conta das necessidades sociais e educacionais do país, havendo apenas normatizado o que já estava posto no cenário anterior à lei.

Não obstante, essa legislação trouxe um avanço em relação à Educação de zero a seis anos, aí chamada de Educação pré-primária. Apesar de haver muitas críticas e resistências à idéia de pré-escola por reduzir a Educação para crianças menores de sete anos à preparação para as séries mais adiantadas, há um reconhecimento de seu caráter educacional. Esse atendimento deveria ser encaminhado por escolas maternais e jardins-de-infância e as empresas deveriam manter espaços em cooperação com o poder público.

Porém, o contexto educacional brasileiro teve um brusco impacto após a instituição da

Ditadura Militar, em 31 de março de 1964. Depois do golpe, vieram as leis de 1968 e 1971 com um viés tecnicista e o sistema educacional é explicitamente vinculado à formação técnico-profissional, o que ficou ainda mais escancarado com os acordos do Ministério da Educação com o *United States Agency for International Development* (MEC-USAID)⁹, que transformou em objetivo prioritário da Educação brasileira a formação de força de trabalho para a indústria multinacional crescente no país.

No âmbito específico da Educação Infantil, conforme Rosemberg (2002), as perspectivas que se colocaram foram consequência da circulação de idéias do Fundo das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em países periféricos. Se no âmbito educacional os acordos MEC-USAID representaram a entrada do poderio do “tio Sam” no Brasil, o mesmo aconteceu com a receptividade das idéias divulgadas pelas organizações multilaterais acerca das ações a serem efetivadas naquele momento para as crianças de zero a seis anos.

A Educação Infantil foi posta como meio de combate à pobreza e como forma de melhorar o desempenho nas séries mais adiantadas. Com esse fim, os modelos sugeridos baseavam-se na perspectiva do baixo custo, com modelos ditos “alternativos”. Além disso, as crianças eram postas como o “futuro da nação”, de modo que seu desenvolvimento era visto como necessário ao progresso social.

Assim, disseminou-se a idéia de que as crianças das classes populares sofriam de privações nutricionais e culturais e estas deveriam ser compensadas na escola. Assim, as instituições passaram a admitir como paradigma a chamada “Educação compensatória”, herdada da influência norte-americana. Objetivamente, o que se buscava que as crianças alcançassem um padrão de criança burguesa. Esta abstrata, ideal, fantasmagórica.

Estava posto, mais uma vez, o lugar da criança como aquele que precisa ser moldado. E o processo de lapidação se dava, nessa conjuntura, subjacente a um discurso de proteção, de compensação de carências para que a infância pobre tivesse a possibilidade de se aproximar da fôrma da criança ideal. Contraditoriamente, conforme Rosemberg (2002), foi nesse período que começaram a se desenvolver nos países do primeiro mundo as idéias de criança como sujeito social e histórico de direitos e o atendimento à criança de zero a seis anos de idade começou a tomar o rumo de integração entre cuidado e Educação.

O período da Ditadura Militar assistiu, também, segundo Ghiraldelli Jr. (2003), a um intenso crescimento das redes particulares de ensino. Analisando tal fato mais de vinte anos

⁹ Para Ghiraldelli Jr. (2003), os acordos MEC-USAID marcaram a abertura do cenário educacional brasileiro para a interferência de técnicos norte-americanos que passaram a dar o tom dos nossos processos educacionais.

depois, é fácil reconhecer que esse foi o início de um processo de desresponsabilização do Estado na garantia de direitos básicos do cidadão, mesmo que depois de 1985 tenha havido a tentativa de fazer valer o chamado Estado de Bem-estar Social. A rede privada de ensino defendia um padrão educativo nitidamente burguês. A Educação da primeira infância, pois, acompanhou o viés dualista que se estabeleceu na Educação brasileira, tendo, de um lado, a perspectiva compensatória e assistencialista para os pobres e, do outro, propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo para as classes médias.

Ou seja, desde a primeira infância, as crianças aprendem que existem duas vias para os sujeitos que formam a sociedade brasileira: aqueles que são educados para serem submissos, humilhados e excluídos e aqueles que são educados para ocuparem postos de liderança. Seria até perverso questionar em quais dessas duas camadas sociais as crianças sofreram mais o silenciamento do autoritarismo que regia tanto uma prática quanto a outra, pois de qualquer forma havia o molde de comportamentos esperados anos mais tarde.

Ainda nesse mesmo período, a importância do atendimento às crianças de zero a seis anos era alardeada a partir da necessidade de preparação para a escola obrigatória por conta do interesse das camadas médias da população por tal atendimento, compartilhado cada vez mais intensamente pelas famílias de baixa renda que viam na Educação uma forma de melhorar a sua condição social (OLIVEIRA, 2002), na perspectiva de Educação como redenção. Tal condição gerou debates entre a perspectiva de assistência e de Educação, que se intensificou no decorrer da década de 1970, de modo que em 1975 foi criada a Coordenadoria de Ensino Pré-escolar, com a função de expandir o atendimento às crianças de 0 a 6 anos sem grandes custos.

Não obstante, foi também na década de 1970 que se deu o desenvolvimento do Projeto Casulo, descrito por Oliveira (2002) e Kramer (2003). O referido projeto foi organizado pela Legião Brasileira de Assistência, com o objetivo de combater a desnutrição, amenizar desigualdades e suprir necessidades básicas. A Legião Brasileira de Assistência e o Projeto Casulo constituíram-se alternativas de expansão do atendimento a crianças de zero a seis anos. A intenção era atender a parcela mais pobre da população, instituindo práticas de compensação de carências.

O que se percebe, no final desse período, é que diferentes órgãos vinculados à saúde, assistência social, previdência, justiça, encaminhavam ações voltadas para o atendimento à criança de zero a seis anos de idade (com diferentes perspectivas e variantes níveis de qualidade), de modo que ninguém se responsabilizava e se comprometia de fato com as questões da infância.

A década de 1980 marcou um período de transformações que, aparentemente, se fariam profundas no contexto da história da Educação e da Educação Infantil brasileira. Com o olhar lançado para aquele período depois de vinte e seis anos é possível perceber que nem tão abruptas assim, apesar de alguns avanços serem inegáveis, como também intensos e marcantes retrocessos.

De fato, nessa década se concretizaram novos passos da Educação Infantil brasileira, vinculados à toda a movimentação pela redemocratização do país, quando vários segmentos da sociedade começaram a querer romper as barreiras do autoritarismo, houve maior pressão e articulação dos diversos movimentos sociais. O setor educacional, obviamente, fez parte desse cenário e a discussão da política educacional tornou-se difícil como jamais foi, como coloca Ghiraldelli Jr. (2003), por conta da complexidade da própria população brasileira.

Todos esses debates floresceram e fizeram-se concretos no “cabo de guerra” instituído para a aprovação da Nova Constituição, em 1988. Segundo Ghiraldelli Jr. (2003) essa foi a nossa Constituição mais avançada quando trata a Educação, pois esta aparece como um direito que deve ser prioridade e assegurado pela família, sociedade e Estado.

Segundo Cerisara (2002), a Constituição indica objetivos gerais e amplos para a Educação brasileira e coloca a criança no lugar de sujeito de direitos, em vez de objeto a ser disputado por grupos sociais diversos. Isto aponta, à primeira vista, novas possibilidades para a construção social da infância e do atendimento escolar. Ou seja, a década de 1980 tem início com a esperança de construção de um serviço educacional para as crianças zero a seis anos.

E, como início da superação, a Educação Infantil foi reconhecida como dever do Estado e direito da criança. Observe-se que não mais como direito das mães trabalhadoras ou como serviço de assistência social, o que por si já representou um avanço na concepção de infância e de Educação Infantil (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2001; OLIVEIRA, 2002; CERISARA, 2002). Parece, a um primeiro olhar, que começaria a trajetória de superação das concepções assistencialistas e da fragmentação no atendimento.

3.2 Ordenamento legal da Educação Infantil brasileira na atualidade e seu lugar nessa terra de gigantes¹⁰

Busco neste trecho refletir sobre as condições da Educação Infantil brasileira no contexto de globalização e neoliberalismo. Para tanto, o percurso tecido vai dos aspectos gerais de tal contexto e de suas relações com a Educação para retomar a trajetória da Educação Infantil no Brasil, a partir da década de 1990, até as perspectivas atuais, tentando localizar avanços, retrocessos e permanências em relação ao período anterior e aos aspectos que fincaram raízes.

O neoliberalismo constitui-se uma alternativa à crise do capitalismo, estruturada a partir da década de 1960 com o excessivo endividamento do Estado Norte-Americano (GENTILI, 1995; 1996; FRIGOTTO, 1995; ARRIGHI; 1996). Para Gorz (apud MIGUEL, 2002, p. 503), o neoliberalismo “[...] foi a solução possível encontrada, fazendo o Estado, regulador ostensivo e suscetível a reivindicações, recuar diante do mercado, regulador oculto e impermeável no controle social”. Tal perspectiva foi formulada em termos acadêmicos muitos anos antes, mas tornou-se uma alternativa de poder na Inglaterra, com Margareth Thatcher, e nos Estados Unidos, com Ronald Reagan (ARRIGHI, 1996).

Os governos neoliberais, de modo geral, pregam e valorizam a liberalização de mercado, os tratados de livre comércio, o estreitamento do setor público e a diminuição do intervencionismo estatal na economia, na regulação dos mercados e em todos os setores sociais. Assim, fazem-se necessários programas de ajuste estrutural e reformas em diversos campos com o objetivo de garantir a continuidade das relações de produção e acumulação capitalistas. Portanto, trata-se, segundo Lucena (2003), de um reformismo com base em princípios conservadores.

As reformas nos campos político, econômico, jurídico e educacional dão-se no sentido de legitimar o neoliberalismo como alternativa de concretizar uma reforma ideológica a partir de diferentes estratégias a fim de construir, com a ajuda dos intelectuais orgânicos em prol do sistema, um novo imaginário social, um novo senso comum para assegurar que essa nova ordem se naturalize.

Com essa intenção, há uma retomada radical dos princípios do liberalismo e qualquer intervenção estatal passa a ser concebida de modo negativo, já que interfere na liberdade

¹⁰ O termo “terra de gigantes” advém da letra de música “Terra de Gigantes”, do grupo Engenheiros do Hawaii, de autoria de Humberto Gensinger, em 1987.

individual e que as relações de igualdade necessariamente têm como consequência a servidão, pois os indivíduos são tomados como naturalmente diferentes.

É possível localizar aí o que Miguel (2002) chama de bases antidemocráticas da democracia contemporânea quando ele aponta que existem, na construção da sociedade e democracia atuais, conceitos incompatíveis com a própria noção clássica de democracia – mesmo considerando o contexto em que esta se fazia concreta na Grécia Antiga – porque nasceram da elaboração teórica da chamada “teoria das elites”, na qual se entende que a desigualdade social é inerente à condição humana, porque ela é resultado das diferenças de capacidade e da vontade de poder entre os indivíduos. Desse ponto de vista, a igualdade objetivada pelos movimentos democráticos e socialistas é uma “fantasia inatingível”, nas palavras do autor, de modo que saltam aos olhos as bases autoritárias, conservadoras e antidemocráticas da teoria e o caráter contraditório dessa orientação como sustentáculo para reconstruir a democracia contemporânea, para a implementação de uma nova/velha construção da sociedade.

A partir dessa análise, entendo como necessário abordar criticamente algumas dimensões do discurso neoliberal quando se trata da Educação, no sentido mesmo de questionar as formas de pensar e projetar a Educação nesse contexto, já que esta é chamada a contribuir para a estruturação da forma neoliberal de conhecer, fazer e ser. Para tanto, em concordância com Frigotto (1995) e Gentili (1995, 1996), preciso lançar o olhar sobre o entendimento neoliberal acerca da crise da Educação e para as estratégias das quais se faz uso para superar tal crise, como também entender os novos conceitos utilizados para retomar velhas definições a fim de garantir a continuidade do processo de acumulação capitalista.

O primeiro ponto que se destaca nesse debate é o retorno do pensamento educacional a um viés economicista com base na Teoria do Capital Humano¹¹, difundindo a idéia de inadequação dos sistemas escolares às novas necessidades emergentes (COSTA, 1995). Um outro aspecto é que na perspectiva neoliberal são propostas políticas que fragmentam o sistema educacional, baseadas em lógicas tecnicistas e pragmáticas, e nas mãos do Estado fica apenas um rígido sistema de exames (FRIGOTTO, 1995).

Nesse percurso, encontra-se a vinculação da Teoria do Capital Humano e do conceito, tão em voga atualmente, de Sociedade do Conhecimento, que tem como base a formação de um ser humano dinâmico, flexível, capaz de resolver rapidamente situações-problema, na lógica da Qualidade Total. Vejamos: flexibilidade, dinamismo, polivalência, resolução eficaz

¹¹ A teoria do capital humano traz a idéia de que uma boa Educação está diretamente ligada à geração de boas condições de vida porque o indivíduo está mais qualificado para o trabalho. Ou seja, é uma teoria diretamente ligada à lógica da eficiência e produtividade que caracteriza o processo de desenvolvimento capitalista.

de problemas. Para Frigotto (1995), esses conceitos estão estritamente vinculados às necessidades do mercado de um novo trabalhador, subordinando a Educação aos interesses empresariais. Posso até voltar ao século XVIII, quando a Educação passou a ser considerada significativa para o desenvolvimento da sociedade industrial.

Outrossim, a crise educacional é percebida como uma crise de eficiência, produtividade e eficácia, estruturada por conta da expansão escolar, da ineficiência do Estado no gerenciamento das políticas públicas, da difusão do conceito de cidadania e da pretensa universalização dos direitos humanos, já que todos esses aspectos impedem a competição individual. Tal crise tem como consequência um processo de exclusão, que se estrutura na evasão, na repetência e no analfabetismo funcional. Ou mesmo, de modo mais perverso, na permanência do sujeito dentro de uma escola em que não há carteiras, bibliotecas e até que os telhados desabam.

A princípio, as fontes principais do quadro educacional caótico a que chegamos residem no estado, em sua burocracia, seu modelo de intervenção padronizado e centralizado. Porém, surgem também como empecilhos ao desenvolvimento educacional: os políticos e seus partidos e os grupos profissionais organizados (as corporações) (COSTA, 1995, p. 63).

Como, mesmo com essa lógica, muitas vezes a crise educacional não se dissolve, passa-se a culpar também o sujeito pelo fracasso da escola, em especial o próprio aluno e o professor, que tem sido posto, nos termos de Vasconcellos (2001), como objeto descartável diante das diversas possibilidades de inculcação ideológica que se colocam disponíveis para a esfera dominante na perspectiva da “Sociedade do Conhecimento”.

Nesse sentido, a Educação deveria não ser responsabilidade do Estado, que se mostra incompetente para geri-la. Então, instaura-se um mercado educacional, no qual cada um poderá optar pela Educação que deseja, não se considerando as diferentes condições materiais dos sujeitos. Então, a estrutura que parece ser justa e organizada, na verdade busca impedir a conscientização dos educandos em relação à concretude da realidade. A partir desses argumentos, são implementadas reformas educacionais a partir de diagnósticos elaborados por órgãos internacionais que estabelecem diretrizes políticas sem considerar as especificidades locais, usando a autoridade técnico-científica. Isto se tornou mais efetivo nos países em desenvolvimento a partir do Consenso de Washington¹², como coloca Rosemberg (2002).

¹²Resumidamente, o Consenso de Washington se constituiu num conjunto de idéias sobre modos de organizar a vida econômica e política de um país. Tais idéias orientavam processos de redução de custos com os setores sociais, diminuição de barreiras de importação e exportação (aumentando o comércio transnacional) e de investimentos estrangeiros. Tal consenso coincidiu com a queda do regime soviético e teve muita influência

De tal modo, estabeleceram-se mecanismos de controle e avaliação dos serviços educacionais, que instituíram marcos meritocráticos e competitivos para se adequar a Educação às necessidades de mercado, ou seja, a qualidade dos serviços educacionais passou a ser pensada numa perspectiva próxima aos modelos empresariais e as próprias escolas são postas como empresas. Tais estratégias deixam claro, pois, que a Educação deve servir ao mercado, à competitividade, à lógica de acumulação de capital.

Em outras palavras, busca-se o treinamento de sujeitos que devem ser capazes de selecionar conhecimentos úteis ao seu cotidiano, aplicar tais conhecimentos e “aprender a aprender” (FRIGOTTO, 1995). É nessa perspectiva que Gentili (1995) fala da “macdonaldização da escola” em que, no dizer de Mészáros (2005, p. 35), o objetivo é “[...] fornecer o conhecimento e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...]”. É a dinâmica inerente ao mercado de trabalho que irá determinar o direcionamento das políticas educacionais vinculadas à lógica de produtividade e eficiência.

Assim, a escola deve transmitir competências e habilidades aos sujeitos para que eles atuem de forma competitiva no mercado de trabalho e para que sejam flexíveis e dinâmicos na chamada sociedade do conhecimento. Além disso, as práticas escolares devem ser altamente controladas, institucionalizando-se o que Gentili (1995) chama de pedagogia da qualidade total.

Para Perrenoud (1999, p. 7) competência é a “[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação [...]”, identificando e selecionando os conceitos, procedimentos e atitudes pertinentes para resolvê-la. Já no que se refere à qualidade total, Moura (1997) propõe uma forma de gestão em que as empresas são constituídas de infraestrutura, estratégias, sistemas e recursos humanos funcionando como uma engrenagem que visa ao alcance de metas e resultados. Tal processo depende de um rígido controle, de gerenciamento e de ações de ajuste. Esses seriam os princípios para agir na sociedade do conhecimento.

Entendo ser pertinente trazer a interrogação que intitula o livro de Duarte (2003): “Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?” e reflito a partir dela. As ilusões estão postas, em tal referência, em alguns princípios paradigmáticos desse conjunto conceitual ligado ao construtivismo, que, para Rossler (2000), passou por um grande processo de

nos países em desenvolvimento, até porque empréstimos do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional ficaram vinculados ao cumprimento do que era posto pelo Consenso de Washington.

sedução e alienação dos educadores brasileiros e terminou transformando-se num grande modismo educacional¹³. Mas por que, no atual contexto da sociedade brasileira, houve uma atração pelo construtivismo? Essa é uma questão central para o referido pesquisador.

Todavia, antes desta, tenho outra: o que é o construtivismo? Para responder, recorro da Rosa (2000), que diz que o construtivismo é o que há de mais novo entre o que se respira nos meios educacionais, em que se passa a considerar o conhecimento como resultado das interações do sujeito com o meio. Assim, é necessário, para essa perspectiva, formar homens autônomos e capazes de agir ativamente no seu mundo, de modo que o processo educativo se dá num processo de autoconstrução, ou seja, o aluno é o ator principal na produção do seu saber. O que leva a uma outra consideração do construtivismo: cada criança é responsável pela sua aprendizagem. Já para Rossler (2000), o construtivismo é um conjunto de teorias que têm como base a epistemologia genética de Jean Piaget. Ideário que tem sido incorporado por outras perspectivas pedagógicas, como a do desenvolvimento das competências e tem incorporado teorias até mesmo diferentes em termos de raízes teóricas, como é o caso da perspectiva vigotskiana, numa abordagem que tem se convencionado chamar de “construtivismo-interacionismo”, num processo de flexibilização e ecletismo que me lembra a própria elasticidade capitalista.

Passo, então, às ilusões. Primeiro, tem mais valor o que o sujeito aprende por ele mesmo do que aquilo que é transmitido por sujeitos mais experientes, pois se considera que isto proporcionará a autonomia dos aprendizes. Nessa lógica, claramente o sujeito é responsabilizado por aquilo que é, pelo que consegue.

O segundo ponto é que o aluno deve desenvolver métodos de aquisição do conhecimento e elaboração de estratégias para resolver as situações-problema intencionalmente colocadas pelo professor, o que tem mais valor que a aproximação com métodos científicos que caracterizam a história de apropriação da natureza pelo ser humano e do processo de entendimento de si mesmo.

As ilusões seguem com a idéia de que a atividade educativa deve ser impulsionada pelo próprio interesse da criança, numa valorização exacerbada da subjetividade. Desse modo, o professor – antes centro do processo ensino-aprendizagem – passa a ser alguém subordinado à vontade do aluno, pois eles não estão, nesse caso, exercendo a relação de horizontalidade proposta por Freire (1996).

¹³Para o referido autor, modismo, no contexto capitalista, está relacionado a orientações alienadas para o futuro já que a própria dinâmica que caracteriza a sociedade capitalista é de alienação - que começa no processo de divisão social do trabalho - e já que há uma perspectiva de para estar atualizado não se pode estar para traz daquilo que existe de novo, sem haver tempo para reflexões mais apuradas sobre as modas.

Além disso, os indivíduos devem ser preparados para acompanhar a sociedade em constantes transformações, o que aparece como uma vinculação direta do mercado educacional com a disputa por empregos num mundo de reservas. Essa colocação explicita-se ainda mais quando Duarte (2003, p. 10) afirma que em tal percurso “O indivíduo que não aprender a se atualizar está condenado ao eterno anacronismo [...]”. Enfim, busca-se, através de uma estratégia teórica vincular intensamente a Educação ao mercado de trabalho, à lógica de produção e à acumulação do capital.

Posto isto, cabe-me agora analisar como esse cenário se faz presente no âmbito da Educação Infantil brasileira. E iniciarei esse novo caminho pontuando que se seguiram à Constituição de 1988 uma série de outros documentos oficiais complementares, que dão a impressão de uma mudança na direção da Educação Infantil. A começar pelo ECA, que legalizou o direito de toda criança à Educação; passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBE) de 1996, que estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; e, por fim, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) – proposto como uma orientação para a elaboração de propostas pedagógicas – que destacou como função da escola desse segmento cuidar (preocupações com os horários, espaço, materiais e necessidades básicas da criança) e educar (refere-se a lançar o olhar para o fato de as crianças estarem em processo de formação, num momento em que a interação com pessoas e coisas do mundo levam-nas a elaborar significado para aquilo que as rodeia).

Ou seja, apesar de a legislação, à primeira vista, representar um avanço na concepção de criança, tenho que atentar para a já comentada descontinuidade entre legislação e realidade, além de pontuar que mudanças aparentes e de papel não garantem efetivamente transformações nas práticas sociais. E mais: é preciso olhar para as entrelinhas, para os objetivos que aparecem e desaparecem por trás do cenário.

O que não se pode perder de vista é que a década de 1990 marcou o início da retomada dos princípios do liberalismo no Brasil. Como bem afirma Arce (2001), a era Collor marcou o início da invasão neoliberal no país e teve continuidade no governo Fernando Henrique Cardoso sob o argumento de modernização para colocar o Brasil no primeiro mundo. Pode-se somar, agora, o governo Lula que, apesar de ter representado a vitória da esperança sobre o medo e, em termos educacionais, a possibilidade de reescrita da história da Educação, como coloca Ghiraldelli Jr. (2003), somente agora aponta possibilidades de modificação no âmbito da Educação Infantil, a serem analisadas adiante.

Nesse período, a influência de organizações multilaterais não se deu mais pela difusão

de idéias da UNESCO e da UNICEF, mas pelo investimento direto do Banco Mundial em programas educacionais que, com base economicista, estabeleceram o Ensino Fundamental como prioridade (ROSEMBERG, 2002).

O ECA é uma lei de proteção à infância que vem substituir, no Brasil, o Código do Menor que vigorava desde 1927 com uma visão punitiva e preconceituosa em relação à criança pobre porque se direcionava apenas às crianças consideradas em situação irregular, ou seja, negras, pobres e em situação de abandono que viviam na rua (MULLER; MARTINELLI, 2005). A atual lei é considerada uma das leis mais avançadas do mundo no que concerne à proteção da infância por perceber a criança como sujeito de direitos e por responsabilizar família, Estado e comunidade pela sua proteção (CAMPOS, 2002).

A LDBE, de acordo com Rosemberg (2002) e Ghiraldelli Jr. (2003), é resultado de intensa disputa de interesses entre diferentes setores, mas que no final atende aos interesses de um novo governo, agora já afinado com as políticas neoliberais que começaram a se fazer concretas no Brasil a partir do governo Collor, que teve início no ano de 1990. Como a LDBE não determinou o que deveria ser ensinado nas escolas, houve espaço para que o Ministério da Educação elaborasse os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), fortemente criticados pela sua fragilidade teórica e por terem se tornado verdadeiros currículos nacionais.

No âmbito da Educação Infantil, o documento elaborado em três volumes foi o RCNEI, que se propõe a contribuir com as orientações pedagógicas de escolas de Educação Infantil, tendo como princípios o respeito à dignidade e aos direitos da criança, a prioridade no brincar, o acesso aos bens socioculturais, o atendimento aos cuidados essenciais da criança, assim como a articulação entre cuidar e educar (BRASIL, 1998). Vale ressaltar que esta articulação é posta como a principal função social das escolas de Educação Infantil na contemporaneidade.

Nesse sentido, Cerisara (2002, p. 335) afirma:

Se é possível considerar um possível avanço para a área a existência de um documento que se diz voltado especificamente para a Educação Infantil, é preciso verificar até que ponto ele efetivamente garante a especificidade defendida pelos educadores da área para o trabalho a ser realizado com meninos e meninas de 0 a 6 anos em instituições educativas como creches e pré-escolas. Além disso, é preciso verificar até que ponto ele contempla o que anuncia.

O RCNEI é analisado pela autora como um dos mecanismos de reforma do governo Fernando Henrique Cardoso. Apesar de trazer conceitos importantes para a área, na medida em que se caminha na leitura do documento, percebe-se a vinculação com o que se pensa para

o Ensino Fundamental, revelando a concepção de “escolarização” ou preparo para as séries mais avançadas, esquecendo-se das especificidades da criança da faixa etária atendida e sua diversidade cultural. Já para Arce (2001) o documento que se diz apenas uma orientação tem se transformado num “currículo nacional” a partir de uma referência nas necessidades básicas de aprendizagem, implementando uma pedagogia do mínimo necessário. Arce (2001, p. 276) ainda afirma que o RCNEI é a “[...] ponta de um *iceberg* enorme, constituído pelo ideário neoliberal para a Educação, política e organização de nossa sociedade”, vinculado às ilusões colocadas por Duarte (2003).

Ou seja, o RCNEI, apesar de ter que reconhecer o avanço que representa, historicamente, um documento oficial que traga idéias sobre a organização para a Educação de zero a seis anos, nada mais é do que um instrumento de adequação da escola de Educação Infantil à perspectiva de “macdonaldização da escola”. Se o entendimento é de preparação para as séries mais avançadas, não se superou a idéia do pré-primário. A criança ainda não é vista, de fato, como sujeito que se constitui sócio-historicamente e nem é concebida como alguém que também produz cultura.

O Plano Nacional de Educação foi previsto pela Constituição e na LDBE, devendo ser construído por consensos e acordos entre União, Estados e Municípios e tinha como objetivos o aumento do grau de escolaridade da população, a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis, a prioridade no Ensino Fundamental. Portanto, tal documento estabeleceu metas para a Educação brasileira no prazo de dez anos (GHIRALDELLI JR., 2003). Especificamente no que se refere à Educação Infantil, apresenta as creches como lugar de compensar carências, mantém a diferença entre os objetivos de creches e pré-escolas e entende que crianças menores de 3 anos devem ficar em ambiente doméstico (ROSEMBERG, 2002).

Volto, então, ao debate de aspectos que são antigos e já apareceram neste texto: a criança como responsabilidade somente da família contraria a lei de proteção à infância que compartilha essa responsabilidade cotidiana em que as mães estão nos mais variados postos de trabalho, no corre-corre das cidades e não têm tempo para cuidar integralmente dos filhos.

Retomo, ainda, a discussão da Educação compensatória. Essa perspectiva estabelece um padrão ideal de criança (burguesa) do qual as outras devem se aproximar, em especial as pobres. Então, se a função da creche é compensar carências, é porque se esqueceu de sua função educacional e porque a creche continua sendo tratada como assistencialismo à população empobrecida.

A diferenciação entre creche e pré-escola põe a segunda no lugar de formadora de

alunos que não reprovarão no Ensino Fundamental, ou seja, função preparatória e aquela com objetivos de cuidado. Enfim, a Educação Infantil deixa de ter uma especificidade, uma função em si mesma e constitui-se apenas um meio.

O que se observa nesse período é a focalização de recursos da Educação para o Ensino Fundamental (o que a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização de Magistério (FUNDEF) não deixa esquecer), a descentralização centralizada que atribui a função de gestão da Educação Infantil aos municípios e as submete a um sistema de exames e o incentivo ao setor privado, com vistas a constituir a já citado mercado educacional.

No que concerne às conseqüências desse quadro para a Educação Infantil, é possível tomar um verso de Chico Buarque quando diz que “quem não sabe de cor essa história, refresque a memória e me preste atenção”. Resumidamente, a retomada de modelos “não formais”, “alternativos”, de baixo custo, utilizando indivíduos da própria comunidade que possam ser voluntários; mudança no termo de Educação Infantil para desenvolvimento infantil em muitos documentos do Banco Mundial direcionados aos países periféricos, que no Brasil atropela a regulamentação educacional; renascimento/perpetuação da perspectiva de Educação compensatória para crianças pobres; justificativa do atendimento à criança de 0 a 6 anos na melhoria de rendimento no Ensino Fundamental (ROSEMBERG, 2002).

Mais recentemente, desde o ano de 2006, o debate girou em torno da aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que vem substituir o FUNDEF. Em palestra concedida no I Encontro Nacional de Educação Infantil, organizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, o senhor Francisco das Chagas Fernandes, representando o Ministério da Educação, falou sobre os impactos do FUNDEB na Educação Infantil. Foram colocados entre estes a ação sistêmica para toda a Educação Básica e a redefinição do financiamento, aumento do percentual de impostos direcionados para a Educação Básica e auxílio do Governo Federal para complementar o investimento em Educação nos municípios.

Para Didonet (2006), o FUNDEB é significativo tanto por prever investimentos na Educação Infantil, pois esta sempre foi uma das suas dificuldades, mas também porque mantém em pé de igualdade a creche e a pré-escola, além de igualar a Educação Infantil aos outros níveis educacionais. Outro avanço é o reconhecimento da importância da Educação Infantil que possibilita a convivência das crianças com os pares e a previsão do estabelecimento de um salário base para o professor da Educação Básica, o que mexe com a hierarquia velada que há nas escolas numa tendência de desvalorizar o professor de Educação

Infantil.

Quanto ao piso salarial do professor, o Governo Lula lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação que prevê um alto investimento em toda a Educação básica e formas de controle, no esquema de descentralização centralizada, para equacionar e gerir os investimentos.

Outro aspecto que tem sido discutido devido a uma recente modificação legal é o aumento do Ensino Fundamental para nove anos, de modo que a Educação Infantil passa a atender apenas crianças até 5 anos de idade. Quero, e assumirei o risco, de me colocar livremente sobre este assunto, a partir do que venho acompanhando nos meios de comunicação, em seminários pelas universidades e em conversas com colegas que atuam na Educação Infantil.

Não tenho como negar que é positiva a diminuição da idade obrigatória para ingresso na escola. Não entendo e não aceito, todavia, que a Educação Infantil, com a importância que tem no desenvolvimento humano, não seja garantida para a maioria das crianças brasileiras. Além disso, tenho receio – e alguns colegas de Educação Infantil com os quais convivo compartilham comigo esse sentimento – que o trabalho pedagógico também seja adiantado um ano, apesar de não ser esta a proposta, e fale ainda menos à realidade e possibilidades sócio-cognitivas dos educandos.

Concluindo essa análise, que de fato é ainda um olhar em construção, tenho resistência a admitir o argumento de diminuição da repetência nas Séries Iniciais. A escola deve ser mais que o binômio aprovação/reprovação. Deve ser lugar de curiosidade, descoberta, reflexão e produção de conhecimento.

O fato é que perspectivas de mudança estão postas na realidade da Educação Infantil brasileira. Mas possibilidades já existiram em outros momentos. Resta fazer parte do coro que clama por uma Educação Infantil que assuma o compromisso educacional e para que as perspectivas apontadas sejam realidade nos próximos anos letivos.

3.3 Conversa sobre o currículo da Educação Infantil

Primeiramente, é preciso entender, mesmo que de modo breve, o conceito de currículo e ter a compreensão de que quando se toca nas questões de currículo, fala-se de concepções educacionais e de projeto histórico. Portanto, conforme Saviani (2006), os aspectos históricos,

políticos e culturais devem estar presentes nos debates relativos ao currículo porque possibilitam a compreensão de problemas atuais relativos à construção e estruturação curricular das escolas.

Essa observação de que o currículo é influenciado por fatores diversos também é posta por Veiga-Neto (2004) ao afirmar que esse artefato escolar modifica-se com as transformações sociais mais amplas por ser uma construção influenciada e influenciadora da cultura. Ou seja, cultura, escola e currículo constroem-se mutuamente.

Já Saviani (2006) afirma que o currículo constitui-se uma seleção dos elementos da cultura tomados como necessários e passíveis de serem ensinados em dada realidade, para educandos de determinado nível de ensino. O questionamento é: a partir de que critérios se põem as prioridades? A realidade e as capacidades sócio-cognitivas dos educandos são aspectos a serem considerados, mas interesses ideológicos, políticos e sociais também precisam ser referendados.

Então, pode-se afirmar, de modo contundente, que o próprio currículo é objeto de disputa de poder e arena de concretização de conflitos que estão presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, Saviani (2006, p. 34) afirma:

Tanto por estar diretamente ligado a questões do conhecimento - que se produz, se reproduz, se firma e supera-se na polêmica, no enfrentamento conflituoso peculiar à luta de idéias - quanto pelas dimensões de poder inerentes à sua elaboração e realização, o currículo é sempre produto de contendas, de disputas, de debates, [...].

Em outras palavras, está claro que além de objeto de disputa, o currículo é resultado desses embates, é um produto sócio-histórico. Assim, esse artefato escolar, tanto na sua estruturação quanto na sua concretização é tecido por conflitos e negociações, constituindo-se um elemento contraditório. É aí que se colocam as possibilidades de tê-lo como instrumento de controle, mas também como ferramenta de construção participativa e ativa, pois a própria escola pode assumir as funções de reprodutora e produtora. Ao tomar Gramsci (2001) por referência, entendo que isto se deu e se dá porque a escola é uma das vias através das quais pode se estabelecer uma hegemonia.

Mas é nessa mesma perspectiva, tomando por referência a idéia de contradição como motor de desenvolvimento e transformação das realidades, que posso discutir a possibilidade de uma construção contra-hegemônica na estrutura curricular das escolas. Trago, então, o próprio Gramsci (2001) ao afirmar que a filosofia da práxis, ou prática histórica revolucionária, como chama Vasquez (1977), deve tentar combater as formas mais refinadas da ideologia capitalista para constituir um grupo de intelectuais orgânicos que combatam tal

forma de organização social. Para tanto, a Educação é fator primordial, sendo o aspecto cultural e o conhecimento elementos significativos na contestação do modo de produção capitalista. Trata-se de lutar com a mesma moeda dos grupos hegemônicos, pois, apesar de os fatores macrossociais afetarem a escola, que é convocada a servir aos interesses do mercado, implementando o que o Gramsci (2001, p. 45) chama de uma “Educação dogmática”, os sujeitos que a constroem podem fazê-lo como modo de enfrentamento.

Então, é necessário ter o professor como sujeito que se relaciona com o aluno para possibilitá-lo a leitura da realidade. Portanto, nesse outra lógica, o professor não é descartável, mas é alguém que, ao relacionar-se com o educando, possibilita-lhe o desenvolvimento de forma autônoma e crítica diante da realidade concreta.

Encontro apoio nas palavras de Ferraço (2004, p. 90), ao afirmar que:

Se a força dos cotidianos das escolas está no coletivo, apesar das marcas do individualismo que se fazem presentes, e os processos pedagógicos se configuram como auto-organizativos, então é para e com os sujeitos enquanto expressões do coletivo que têm que ser pensadas e realizadas ações e propostas políticas que pretendem transformações significativas.

Quando trago o debate sobre e com os sujeitos, ultrapasso a discussão sobre o currículo somente como artefato e chego a sua concretização. Esta encontra-se vinculada ao papel que a escola assume e aos confrontos que nela se consolidam, nas ações dos próprios sujeitos. Então, ao se falar de currículo é necessário levar em conta os sujeitos que o elaboram e concretizam. É preciso considerar mais que o contexto em que se elabora o currículo, mas olhar também seu contexto de uso, o cotidiano. Ao contrário, é como não ver a flor feia que nasceu sob o asfalto, como diria Drummond de Andrade.

Concordo com isto na medida em que entendo a escola como um lugar construído por sujeitos localizados social e historicamente, que por mais influenciados que sejam pelos contextos, podem também resignificá-los, produzi-los, transformá-los. Assim, a escola, feita de e por sujeitos, não é uma instituição que se constitui, inexoravelmente, instrumento hegemônico. Por dentro dela, pode-se produzir um outro percurso, de conscientização, de libertação, de superação do modelo vigente, de uma construção que vá além do processo de modelamento de indivíduos para adequar-se à sociedade capitalista. A mudança estrutural de que fala Mézaros (2005) começa no contexto que está posto, com suas mazelas, valores e normas. A partir disto é que se abre a possibilidade de rasgar a camisa-de-força do modo de produção em vigor.

Nesse momento, fico à vontade em trazer Kramer e outros (2003) ao diálogo, quando

ela pontua que o currículo é um guia das ações escolares, mas que a prática viva, cotidiana, faz rever, negar, acrescentar e reduzir aspectos e temas ao currículo. Afinal, o currículo não substitui o trabalho criativo dos sujeitos que constroem e vivem a escola, pois não se trata de uma listagem pré-concebida de conteúdos e objetivos a serem executados.

Para reforçar essa afirmação, trago a fala do professor Coutinho Estrela, quando afirmava que as escolas são feitas por gente, porque “paredes não dão aula”, não produzem conhecimento, não constroem história. E recorro, ainda, a Ferrazo (2004) ao afirmar que o currículo vai para além das prescrições escritas e diz respeito ao uso que os sujeitos fazem dele, de modo que estão em jogo não só a função institucional, mas os próprios sujeitos, suas realidades, necessidades e interesses. Então, para entender valores e contradições é preciso tomar tais sujeitos como interlocutores.

É no diálogo com os sujeitos concretos que poderemos ver a escola servir ou questionar o sistema por dentro dele próprio. É conversando com os sujeitos que se faz possível perceber como as escolas têm desencadeado processos de resistência, criando estratégias por debaixo, por dentro e ao redor dos mecanismos de controle. Então, repito, a escola não está condenada a servir à alienação nem a se acabar com o próprio capitalismo. “Assim, estamos assumindo as escolas públicas como lugares onde, apesar de todas as pressões sofridas, a esperança ainda é um dado de vida” (FERRAÇO, 2004, p. 79). Então, a escola pode ser lugar de reconstrução e transformação da realidade social, mesmo no contexto de mercadorização da escola.

Assim, apesar de as primeiras concepções de currículo estarem ligadas à noção de formalização, estruturação, ordenamento e seqüência dos saberes escolares, que, por sua vez, está ligada ao direcionamento de ordem e disciplina, na perspectiva em que tomo currículo, segundo Oliveira (2002), ele é considerado elemento fundamental de mediação entre a realidade cotidiana do educando e a realidade social, de modo a orientar rotas de mudança nesta.

Tal conceito amplia-se com Kramer e outros (2003), que apresentam o currículo como um instrumento de trabalho na medida em que se configura um apoio para o trabalho escolar. Nele são estabelecidos percursos, pontos de partida e chegada. Todavia, é necessário compreender que sua concretização coloca questões e conflitos que precisam ser discutidos coletivamente.

Essa ampliação é ainda mais significativa quando se traz a perspectiva de que a dinâmica escolar e os aspectos diversos da realidade permitem falar em *currículos*, como pontua Veiga-Neto (2004), por se entender que ele vai além dos limites espaciais da escola,

sendo tal idéia tomada como forma de diminuir o fosso entre os contextos escolar e extra-escolar.

Nessa lógica, acho importante destacar quando o mesmo autor fala em um *currículo da mídia*, no entendimento de que aí se efetivam práticas de ensino e aprendizagem, mesmo que de forma aparentemente assistemática e sem preocupação pedagógica com os conteúdos que são transmitidos. Processo que Silva (1998) considera como processo de Educação informal. Isto traz a necessidade de elaborar contornos para um projeto de ensino-aprendizagem da Educação Física na Educação Infantil que leve em conta o tal currículo, em especial a TV porque esse meio de comunicação se constitui companheiro significativo das crianças na contemporaneidade.

O currículo torna-se algo ainda mais complexo do que as posições até aqui postas por envolver, além das questões históricas e políticas, aspectos relacionados com as finalidades postas para o processo educacional e, portanto, a concepção educativa que se assume em dada unidade escolar, as características de cada área de conhecimento, questões relativas à apropriação do conhecimento pelos alunos, legislação educacional, nível de ensino, formação dos professores. Isto para ficar no debate do chamado currículo formal (SAVIANI, 2006).

Com base na mesma autora, há que se considerar, ainda nessa relação, os valores e normas que são disseminados de modo subliminar. Ou seja, é necessário dar atenção ao que está por trás do conhecimento escolar e as “verdades” que estão postas em tais conteúdos e nos modos de abordá-los, além do projeto histórico, das concepções de sociedade, Educação e ser humano que estão nas entrelinhas do dia-a-dia escolar.

Então, assumo como concepção para pensar possibilidades curriculares na Educação Infantil a perspectiva proposta por Kramer e outros (2003), que destaca a importância da cidadania e autonomia, ou seja, também assume o processo educativo como promotor da organização da capacidade cognoscitiva do educando. Além disso, entende a criança como cidadã e a escola como instituição que deve tematizar os conhecimentos produzidos pela humanidade no decorrer de sua história de modo sistematizado e intencional.

Entendo como necessário considerar, em tal percurso, com Saviani (2006), alguns eixos estruturadores do currículo escolar e pensar cada um desses aspectos direcionados para a primeira etapa da Educação Básica. São eles: a relação escola/sociedade, o desenvolvimento cognitivo do educando, as matérias de ensino e a transformação do saber científico e cultural em conhecimento escolar.

No que concerne à **relação escola/sociedade**, entendo como necessário pontuar a função social da escola. Como já disse em outros momentos, a escola pode servir como

instrumento a serviço dos grupos hegemônicos - e, aí, ao currículo cabe naturalizar o sistema socioeconômico vigente, de modo que os temas selecionados para compô-lo seriam diversos a depender da classe social e do “destino” pensado e permitido para cada indivíduo - ou como instituição de afronta criativa, que constitui o processo de transformação revolucionária da realidade no paradigma de um outro projeto histórico, no qual o currículo assume a função de auxiliar os sujeitos a aprenderem e apreenderem criticamente a realidade que constituem e que os constrói.

Para Freitas (1992), é preciso considerar a escola do modo como ela ora se estrutura, entendendo-a como espaço de contradições e interesses antagônicos e, então, tomar como objetivo a emancipação humana. Com tal escopo, somente no âmbito do trabalho coletivo dar-se-á o desenvolvimento histórico. É interessante pontuar que essa perspectiva coaduna com a idéia vigotskiana de que o desenvolvimento individual é, antes, social. Além disso, é condizente com a idéia bakhtiniana de que os sujeitos constituem-se nas interações discursivas.

A partir dessas considerações, a Educação e a escola, numa referência sócio-histórica, devem assumir a função de conscientização através da garantia da aprendizagem de um acervo de conhecimentos acumulados pela humanidade promovendo a organização da atividade cognoscitiva do educando, ou seja, sua capacidade de leitura sistemática e crítica da realidade (SAVIANI, 2006). A Educação assume mesmo um papel de “geradora de conscientização”, nas palavras de Freitas (1992, p. 128).

Desse modo, é princípio orientador o estabelecimento de relações dialógicas entre professor e aluno, sendo ambos concebidos como sujeitos num processo de descoberta e produção cultural. Ou seja, toma-se como ponto de partida os conhecimentos cotidianos dos alunos para estruturar o currículo e aproximá-lo dos conhecimentos escolares (conhecimentos científicos). Em outras palavras, e tomando Saviani (2006) como referência, a própria construção curricular deve acontecer na sala de aula para que se trabalhe numa perspectiva de possibilitar a leitura da realidade, porque parte da ação cotidiana e a ela se direciona, não numa lógica utilitarista, mas na intenção de garantir uma apropriação significativa do conhecimento tematizado nas escolas.

No âmbito específico da Educação Infantil, é nessa trilha que se colocam as teorias críticas quando direcionadas para esse nível de ensino. Então, assumo, a partir do diálogo com Kramer e outros (2003), que a escola de Educação Infantil é um espaço de trabalho coletivo entre educadores e educandos para promover o desenvolvimento da cidadania criativa e crítica, a ampliação dos conhecimentos e um desenvolvimento autônomo. Em tal processo,

portanto, as crianças estabelecerão relações com os pares, as pessoas e as coisas do mundo num encontro dialético que contribuirá para o desenvolvimento da personalidade dos sujeitos aprendizes.

Nessa lógica, as ações de planejamento são entendidas como essenciais, mas não devem engessar o trabalho pedagógico. Este precisa ser reorganizado a partir da realidade, das necessidades e dos objetivos, porque assim há uma possibilidade maior de respeitar as realidades e diversidades entre as crianças, valorizar as interações que elas estabelecem, propor atividades significativas e enfatizar uma postura cooperativa. Ademais, deve-se ter como princípio da ação pedagógica nesse segmento educacional, o prazer e a ludicidade de mãos dadas com a aprendizagem.

Seguindo essa trajetória, concordo com Saviani (2006, p. 52) quando ela fala do currículo na perspectiva de interdisciplinaridade, afirmando que:

[...] torna-se indispensável a *interdisciplinaridade*, que permite a passagem de um saber setorizado a um conhecimento integrado e que consiste, essencialmente, “num trabalho em comum tendo em vista a interação das disciplinas científicas, de seus conceitos diretrizes, de sua metodologia, de seus procedimentos, de seus dados e da organização de seu ensino [...]

Como fica claro, quando se fala em interdisciplinaridade há um questionamento da fragmentação do conhecimento em campos tomados como imutáveis e considera-se a possibilidade de co-participação e diálogo entre as diversas áreas de conhecimento. Isto exige uma outra postura diante do conhecimento que, segundo Brinhosa (2003), é contrária à lógica científica fragmentadora em que se construiu o modo de produção capitalista e sua base liberal vinculada ao processo de divisão do trabalho e expropriação das pessoas de sua condição de sujeito que caracteriza a sociedade capitalista.

Portanto, o fato de se adotar um direcionamento interdisciplinar como aspecto para pensar o currículo, em especial quando se trata da Educação Infantil, já aponta dois avanços: a escola torna-se, de fato, lugar de resistência criativa porque enfrenta a fragmentação do conhecimento, já que isto requer uma outra postura político-pedagógica que prioriza o trabalho coletivo e promove uma formação mais totalizante e a Educação Infantil reafirma-se como espaço que busca superar as perspectivas assistencialistas e compensatórias que marcaram sua história.

Quando se traz a perspectiva interdisciplinar para pensar o encaminhamento do trabalho pedagógico na Educação Infantil, Kramer e outros (2003) sugerem a organização didática por atividades desenvolvidas a partir de temas geradores definidos com base em

aspectos culturais significativos e nas próprias curiosidades das crianças, sendo que em tais temas articulem-se com todas as áreas de conhecimento e seus conteúdos específicos sejam tematizados por tal percurso. Essa forma é vista como possibilidade de articular realidade cultural, conhecimento científico, diferentes áreas de conhecimento e os interesses das crianças (o que as coloca como sujeitos no seu próprio processo educativo).

Em relação ao processo de **desenvolvimento e aprendizagem dos educandos**, as ações efetivadas na escola devem levar em conta que as crianças passam por processos próprios na sua trajetória de desenvolvimento, que os possibilita avançar de um pensamento prático ao pensamento complexo, a partir de diversas interações que estabelecem com o mundo e com diferentes pessoas.

Na teoria vigotskiana, as funções psicológicas superiores são tomadas como construções sociais e históricas. Além disso, dá-se atenção à função que assumem instrumentos de mediação (ferramentas e signos) (BAQUERO, 1998). Isto fica claro quando Vigotski (1998) afirma que, num primeiro momento da vida, as crianças têm uma inteligência ou “raciocínio prático” que antecede a fala e representa a primeira fase do desenvolvimento cognitivo.

O avanço em relação a esse raciocínio prático tem ligação com o desenvolvimento da linguagem através da qual a criança começa a fazer uso de signos sociais. Então, ela apropria-se da fala, inicialmente, como mero instrumento de comunicação nas suas experiências. Mas isto gera mudanças na estrutura intrapsicológica da criança e a linguagem/fala passa a ser a organizadora dos seus pensamentos e atividades, influenciando no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ou seja, com a ajuda da fala/linguagem a criança começa a ter controle dos próprios comportamentos, do ambiente e a organizar suas ações, na medida em que através desta a criança pode descrever e analisar situações, como também planejar ações e executá-las a partir de um objetivo. Esse processo vai gerar novos modos de comportamento, influenciando tanto o conteúdo do pensamento quanto a própria personalidade do sujeito.

Está claro que os processos psicológicos superiores constituem-se na vida social, a partir de situações vivenciadas e compartilhadas pelos sujeitos e que a mediação dos signos possibilitará a internalização de atividades organizadas socialmente, considerando o complexo percepção-fala-ação. Como o próprio Vigotski (1998) coloca, tais processos começam a se constituir no plano interpsicológico - relações - e só depois no plano intrapsicológico - reorganização da atividade cognitiva pela internalização, que é a reconstrução interior de uma operação externa.

Então, quando se fala em internalização/apropriação¹⁴ coloca-se em jogo a reconstrução interna, intrapsicológica a partir das interações com signos. São as funções sociais (formas de produção das quais os sujeitos participam, relações que estabelecem com outros sujeitos) convertidas em funções mentais, ou seja, trata-se da aprendizagem, apreensão da realidade social e cultural. Tal processo influencia a formação da personalidade dos sujeitos, podendo ser adequado ao outro com o qual se relaciona ou não, de modo que a apropriação é também processo de conflito e que pode gerar conflitos.

Segundo Vigotski (1998, p. 75):

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica.

Em outras palavras, o processo de internalização acontece, primeiro, com uma atividade externa produzida socialmente, no plano interpessoal (social, cultural). Depois, começa a acontecer interiormente, no plano intrapessoal e colabora para a reorganização da atividade psicológica. Segundo Baquero (1998), falar em internalização faz com que seja necessário pontuar a atividade instrumental mediadora que possibilita que a própria internalização se concretize. Ou seja, a consciência do sujeito, o controle de si mesmo e sua personalidade são resultado da relação com os signos sociais, pois para Vigotski (1998), a atividade intelectual é resultado de uma série de estágios que ampliam as funções emocionais e comunicativas da fala e isto gera mudanças no plano psicológico. Assim, considera-se que é devido aos contatos sociais estabelecidos por meio de palavras e signos, que se concretiza o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Os signos, no processo de internalização das funções psicológicas superiores, agem como instrumento da atividade psicológica, servindo, de acordo com o próprio Vigotski (1998, p. 70), como “meio de adaptação”. Os signos teriam uma função semelhante, na atividade psicológica, ao instrumento de trabalho na ação humana de domínio da natureza. Mas ambos não podem ser tomados como iguais, apesar da analogia, porque a ação do instrumento se dá externamente para mudar o objeto da ação humana e a do signo, internamente, mudando o objeto da ação psicológica, o controle que o sujeito tem de si

¹⁴O conceito de internalização na obra de Vigotski é fundamental por embasar a idéia de que o individual é, antes, social e por constituir a compreensão dos processos de incorporação de modos culturais de sentir, pensar e agir. Mas a reconstrução intrapsicológica não é mera cópia da situação externa, mas uma elaboração que envolve todo o contexto e experiências anteriores do sujeito. Por isso, Smolka (2000) fala em apropriação.

próprio. Além disso, a linguagem (enquanto signo) possibilita a interação social que é o pontapé das mudanças intrapessoais. Ambos os processos, todavia, são considerados imbricados porque na medida em que o homem altera a natureza altera também a si próprio.

Para entender o processo de internalização, Vigotski (2000) reconhece o conceito de egocentrismo desenvolvido por Piaget. Na perspectiva da teoria piagetiana, o egocentrismo caracteriza a fase inicial de desenvolvimento do sujeito até que este tenha consciência de si mesmo como sujeito, o que leva até o início do chamado período operatório-concreto. Vigotski (2000) elabora o conceito de fala egocêntrica assume a função, já posta neste texto, de planejamento e execução ações com um objetivo determinado. Portanto, essa já é uma fala psicologicamente interior, mas que ainda aparece externamente. Desse modo, Vigotski (2000) estabelece três estágios no desenvolvimento da fala e do pensamento verbalizado: a fala exterior, a fala egocêntrica e a fala interior, na qual os signos são interiorizados e usados para resolver questões interiores.

Entende-se, então, que:

[...] a linguagem interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais; que ela se separa da linguagem exterior das crianças ao mesmo tempo que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da linguagem; por último, que as estruturas da linguagem dominada pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento (VIGOTSKI, 2000, p. 148).

Fica claro que, na perspectiva sócio-histórica, tanto o desenvolvimento do pensamento quanto da linguagem depende do uso de instrumentos (signos) e das experiências sociais que a criança estabelece. Reconhece-se, de tal modo, o caráter histórico-social do desenvolvimento e da constituição do ser humano como sujeito.

Quando se direciona todo esse aporte para pensar as questões relativas aos processos de ensino-aprendizagem, é necessário considerar que há uma íntima relação, nessa perspectiva, entre desenvolvimento e aprendizagem, porque se entende que a aprendizagem gera o que Vigotski (1998) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal¹⁵. Além disso, para Baquero (1998), significa tentar entender o papel do processo educativo no desenvolvimento.

Mas Vigotski (1998) considera, também, que as aprendizagens não se dão só no espaço escolar. Então, quando a criança vai à escola ela já tem uma história de aprendizado,

¹⁵O conceito de ZDP, na teoria vigotskyana, passa pelo fato de ele rejeitar a idéia de estágios de desenvolvimento tomados como pré-requisitos para que a criança aprenda alguma coisa. Para Vigotsky (1998), existem dois estágios de desenvolvimento: o real, que são as funções com ciclos de desenvolvimento já completos e estabelecem ações que as crianças podem executar por si mesmas, com autonomia; e o proximal, que define os processos ainda em desenvolvimento, estabelecendo ações que a criança consegue desenvolver em colaboração com outras pessoas ou com a orientação de adultos.

mesmo que produzida de modo assistemático, que gera processos psicológicos superiores rudimentares. Isto faz com que seja necessário, nas ações de ensino escolar (que busca possibilitar a apropriação dos fundamentos do conhecimento científico e que está fincado na linha do desenvolvimento cultural), considerar os conhecimentos prévios das crianças para organizar ações que, efetivamente, gerem as ZDP e possibilitem o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores avançados com a participação da criança em situações sociais específicas.

Quando se fala em conhecimentos cotidianos, o que está em pauta são os processos de aquisição/construção de conceitos ao longo da vida, nas interações sociais, com os quais a criança opera, mas nem sempre tendo consciência deles. É a partir desses conhecimentos cotidianos que a criança transita da zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento potencial, que é alcançada com novas aprendizagens, numa lógica de interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento¹⁶.

Nessa perspectiva, conforme Martins, J. B. (2005), cabe à escola aproximar os alunos dos conceitos científicos em situações organizadas e intencionais, de modo que o educando irá se apropriar de um conhecimento mais organizado do que aquele que ele acessa cotidianamente. Então, faz-se necessária a presença do professor e da escola, como pessoa e instituição que irão oferecer experiências diversas ao educando, através das quais ele irá interagir com o conhecimento, apreender seu significado e elaborar sentido para ele.

É em concordância com esse posicionamento que assumo aqui duas posições: 1) devem-se tomar, como ponto de partida para o trato com o conhecimento escolar e para o desenvolvimento de todas as ações de ensino-aprendizagem, os conhecimentos prévios, elaborados cotidianamente pelos educandos; 2) sendo a televisão um dos recursos comunicacionais que fazem parte do mundo infantil contemporâneo, há que se considerar, entre os conhecimentos cotidianos, aqueles que se elaboram com essa interação, senão há risco de cair na fraqueza pedagógica posta por Brougère (2004) ao falar da negação das mensagens televisivas na escola e de um olhar apenas negativo para a televisão, que impedem o entendimento do próprio mundo infantil na atualidade, assim como o estabelecimento de relações entre o mundo escolar e o não-escolar.

É a partir desse conceito que se passa a entender que no processo de reflexão

¹⁶ Apesar de níveis diferentes de generalização, os conhecimentos cotidianos e científicos se relacionam porque, nas palavras de Martins, J. B. (2005, p. 58), “é através do uso dos conceitos cotidianos que as crianças constroem o sentido das definições e explicações dos conceitos científicos”. Ou seja, os conhecimentos cotidianos aparecem como ferramentas, instrumentos de mediação para a internalização de novos conhecimentos.

pedagógica a ser promovido nos processos de ensino e no alcance de sua função de aproximar dos fundamentos do conhecimento científico - e vale ressaltar que é isto que considero quando falo da Educação Infantil como espaço/tempo de educar – é preciso possibilitar à criança ir além daquilo que se estabelece nos ciclos já completados de desenvolvimento. O processo de ensino-aprendizagem deve possibilitar a interação da criança com pares e adultos para solucionar diversos problemas, de modo a iniciar outros processos internos de desenvolvimento que quando forem internalizados farão parte da gama de ações que a criança desempenha com autonomia (VIGOTSKI, 1998).

A apropriação dos fundamentos do conhecimento científico, colocada como objetivo da ação escolar na teoria sócio-histórica, segundo Baquero (1998), é uma questão central a ser pontuada nessa referência porque está posta entre os conhecimentos cotidianos, que são marcados por processos espontâneos, assistemáticos de desenvolvimento e os processos que são iniciados intencionalmente com a ação de ensino-aprendizagem.

Isto faz com que, conforme Saviani (2006), o currículo e cada ação escolar devam ser cuidadosamente planejados para que se alcance o objetivo geral de fazer com que o aluno, além de se apropriar dos conhecimentos, aproprie-se dos fundamentos do pensamento científico e da característica de mutabilidade destes.

A ação escolar possibilita a inter-relação entre os conhecimentos cotidianos e os científicos, partindo das ações comunicativas que se estabelecem no trabalho pedagógico, no qual o educando tem a possibilidade de participar de situações específicas com a ajuda do adulto. Os conceitos que a criança aprende na escola possibilitam a reorganização cognitiva, portanto a reorganização dos próprios conceitos cotidianos. Ou seja, determinados processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores só são acionados a partir da aprendizagem efetivada na prática escolar.

O terceiro aspecto posto por Saviani (2006) como elemento que deve ser considerado no processo de organização curricular é a **estrutura das matérias de ensino e as formas de organização dos conteúdos**. Em relação a esse aspecto, teci, nesse momento, comentários breves e gerais, pois o próximo capítulo tratará de aspectos específicos referentes à Educação Física escolar, tanto no que diz respeito à sua história na trajetória escolar brasileira, como possibilidades de organização desse conhecimento que se apresentam quando se pensa na Educação Infantil.

No que concerne a esse aspecto, a mesma autora traz o conceito de componente curricular. Para entender esse conceito, recorrerei a Souza Junior (2001), que o define como elemento do currículo que possui um conhecimento específico a ser tratado e tem objetivos

pedagógicos a serem atingidos. Tal concepção não se distancia do que é posto pela própria Saviani (2006) ao afirmar que se trata da organização de determinado conteúdo, relacionado com algum campo do conhecimento ou da cultura, pensando nas especificidades de um dado nível de ensino a partir de objetivos de ensino-aprendizagem.

Quando se assume a perspectiva política e pedagógica da interdisciplinaridade, essa organização propõe o trabalho por atividades que tenham alguma vinculação com as práticas cotidianas de modo a articular os conhecimentos, mesmo que insista a estrutura por matérias de ensino (KRAMER, et al., 2003). As atividades devem ser relacionadas a temas socialmente relevantes, pois este deve ser um dos princípios para a seleção daquilo que precisa ser estudado (SOARES, et al., 1992).

No entanto, o encaminhamento das atividades, ou seja, a organização metodológica também será definida, segundo Saviani (2006), a partir daquilo que caracteriza o próprio conhecimento a ser tratado, tendo uma estrutura que pode ser traduzida em objetivo-conteúdo-encaminhamento metodológico. Então, a organização seqüencial dos conhecimentos tratados no currículo, em cada área de conhecimento, deve refletir tanto as questões psicológicas e sociais dos sujeitos que aprendem como a estrutura conceitual do próprio campo do conhecimento de que se trata.

Por fim, há que se considerar o processo de **transformação do conhecimento científico em conteúdo a ser ensinado e aprendido na escola**, conhecido como transposição didática. Há, ainda, outras denominações que são trazidas por Saviani (2006), como conversão pedagógica, pedagogização do saber científico, saber sábio como objeto de ensino. No processo de ampliação do conceito de currículo e no entendimento de que os conhecimentos escolares estão relacionados a amplos campos da ciência e da cultura, Morgado (2004) fala em “reinvenção cultural”.

Tal processo, resumidamente, constitui-se da organização dos conhecimentos científicos e culturais de modo que se tornem objetos “ensináveis” e passíveis de serem aprendidos pelos educandos para que estes os internalizem e, então, eles passem a ser recursos da leitura de mundo dos alunos. Desse modo, para Grillo e outros (2002), os conteúdos escolares passam por intermediações que geram criações didáticas (artificiais e provisórias) para atender as necessidades dos alunos, dos sujeitos que constroem a escola, de um projeto de sociedade e dela própria.

Esse processo é mais complexo que uma simples tradução e chega-se a formar mesmo um outro conhecimento. Eles têm uma relação porque ambos estão imbuídos de apreender as características do contexto social. Este coloca questões para a ciência, como também

apresenta à escola aspectos culturais significativos sobre os quais ela deve se debruçar. Desse modo, ciência e escola são elementos do contexto sócio-cultural, mesmo apresentando formas e procedimentos diversos. O que distancia esses dois aspectos é que o conhecimento científico tem um rigor e linguagem próprios, que precisam ser modificados no processo de transmissão desse conhecimento pela escola por diversos motivos, entre os quais os que já foram postos aqui como os outros eixos estruturadores do currículo escolar.

3.4 A escola diante da TV: embates e debates

As informações, geradas e disseminadas em ritmo de *fast food*, como já afirmei, vão pondo no carrossel do dia-a-dia idéias e valores sobre formas de ser e estar no mundo, de modo que influenciam a sociedade, suas instituições, enfim, a própria constituição do ser humano e as relações que se estabelecem entre eles.

No que concerne à constituição do ser humano, posso dizer que os meios de comunicação têm uma dimensão pedagógica, mesmo estando pautadas no modelo da informação (conhecimento esvaziado de história, como afirma Souza (2003a). Para Gutiérrez (2003), as tecnologias da informação e comunicação trazem uma pedagogia própria porque possibilitam o acesso a informações permanentemente atualizadas, uma vez que os signos que são aí postos interpelam os sentidos, moldam valores e desejos dos sujeitos, devido ao fato de portarem uma dimensão lúdica que envolve as pessoas e, ainda, por possibilitarem novos modos de interação que constituem experiências educativas. Nesse mesmo sentido, seguem as afirmações de Magalhães (2006), dentre as quais ele pondera também que os meios de comunicação, em especial a TV, aproximam-se muito da fantasia, do faz-de-conta que vivem as crianças no próprio processo de apropriação do mundo.

Então, por que dentre tantas tecnologias, opto em discutir a TV? Primeiro, porque dentre os meios de comunicação, a televisão encontra lugar de destaque por ser uma tecnologia barata, que não exige grandes habilidades de manuseio nem muito esforço intelectual para entender o que está posto como mensagem (BELLONI, 2001; FISCHER, 2006). Devido a esses fatores, esse é mais um motivo de minha opção, a televisão é um meio de comunicação ao qual grande parte da população brasileira tem acesso e, além disso, devido à pobreza que caracteriza a sociedade brasileira, muitos sujeitos têm apenas esse recurso como opção de informação, lazer e entretenimento (PORTO, 2000).

No que se refere especificamente à televisão, Martín-Barbero e Rey (2004) falam da natureza da imagem, que sempre foi um meio de expressão do ser humano, mas num universo de encantamento, de cura, de adivinhação e, por isso, foi recluso ao campo da arte e da magia, foi tido por Platão como engano (Mito da Caverna) e foi vista como manipuladora.

Diante de toda essa longa e pesada carga de suspeitas e desqualificações é que abre caminho um novo olhar que, por um lado, des-cobre a envergadura atual das *hibridizações entre visualidade e tecnicidade* e, por outro, resgata as imagísticas como lugar de uma estratégica *batalha cultural* (MARTÍN-BARBERO; REY, 2004, p. 16).

Desse modo, a imagem aparece ligada ao sublime e ao lazer, trazendo, atualmente, tanto a questão da mediação tecnológica que inaugura “novos relatos” com o uso dessa linguagem, mas também o esvaziamento do conteúdo da própria imagem devido a sua integração com a cultura do consumo, trazendo imagens em que não há o que ver, com o real fragmentado, ocultado e que torna o outro (que vê) um mero objeto.

Todavia, diante dessas colocações, são-me permitidas duas relações para estabelecer diálogos com a perspectiva da linguagem de Bakhtin. A primeira refere-se ao fato de que, como forma de expressão, a imagem é uma linguagem e, portanto, tanto quanto o signo lingüístico, está no limite de encontro entre o ser humano e o mundo. Assim, as expressões imagéticas também refletem as condições materiais, o contexto do locutor e constituem-se polifonicamente. Aí se configura a segunda consideração: a imagem coloca-se para o diálogo, para a interlocução, para a resposta do outro, contribuindo e constituindo arena, como é a linguagem, da citada batalha cultural.

É nesse contexto que a TV se torna hegemônica como recurso de comunicação, interferindo na autoridade intelectual, mesclando-se com outros tipos de cultura – as hibridizações de que fala Martín-Barbero (1987) –, mostrando a corrupção e o seu enfrentamento, sendo arena do teatro político, transformando a relação público-privado, constituindo o espaço de visibilidade cultural.

Nesse mesmo sentido, Leiro (2004) comenta que a televisão colabora na construção de um “novo habitat”, porque se constitui um espaço de diversas aprendizagens povoado por diversas manifestações culturais e envolve várias possibilidades de produzir e consumir imagens, que prefiro chamar de textos. O mesmo autor reconhece, também, a condição de monopólio que a TV alcança, no Brasil, diante de uma sociedade que lê pouco. Desse modo, esse meio tem “[...] papel estratégico [...] no processo de integração nacional [...]” (LEIRO, 2004, p. 204).

Além desses aspectos, é preciso considerar que todos nós passamos anos consumindo freneticamente as mensagens televisuais. Assim, as crianças, adolescentes e jovens parecem aprender, por tal via, temas mais interessantes e atraentes do que aquilo que é ensinado na escola. E esta ainda não absorveu as tecnologias da comunicação como elementos que são mais do que recursos técnicos a serviço da organização de uma aula, mas que transformam e modificam os modos de conhecer e até de ser (BELLONI, 2001). Desse modo, a televisão, fazendo uso de uma linguagem específica que mescla som, texto e imagem (FISCHER, 2006), tornou-se uma fonte de saber semelhante à escola, sendo responsável pelo processo de socialização, ou seja, tem influência no sistema de valores, nos modos de vida, nas crenças, nas representações, nos papéis sociais que são assumidos pelos sujeitos que com ela interagem. Isto faz da televisão "um mágico capaz de truques coloridos e muitas, muitas máscaras", diante do qual muita gente vive caladinha, prestando atenção, como coloca De Paula (1986).

A análise elaborada por Teixeira (1987) leva em conta a realidade do nosso país, enquanto país capitalista, considerando, pois, que a programação da televisão comercial tem por intenção estimular o consumo e disseminar padrões de comportamento que interessam ao sistema. Além do fato de, no nosso país, um grande número de pessoas não ter acesso a outras opções de lazer, o que é destacado tanto por Teixeira (1987) quanto por Porto (2000).

Nessa trilha, o que se vê é a televisão como um recurso educador que, nesse contexto, ratifica um padrão moral, religioso, assim como gostos e valores que levam a sociedade a uma unificação cultural (TEIXEIRA, 1987). Quando se fala em Educação nessa perspectiva, pode-se trazer a idéia de inculcação, de produção de um discurso autoritário que impõe uma forma de falar sobre o mundo e o telespectador é tratado como objeto-consumidor, pois não há possibilidade de diálogo, como sugere Orlandi (1996). Tal dinâmica torna mais fácil perpetuar uma produção político-econômica. Em outras palavras, a televisão é parte ativa do sistema de produção, contribuindo mesmo para uma outra forma de colonização, a colonização neoliberal.

Fica explícita aí a necessidade da massificação para a sobrevivência do capitalismo enquanto modo de produção hegemônica. Os meios de comunicação são postos a serviço desse objetivo. Ou seja, os meios de comunicação, entre os quais se destaca a televisão, conformam, manipulam, despersonalizam, homogeneízam, constituindo-se força política e também uma forma de poder através do qual se exerce o controle da sociedade.

É possível, em uma breve reflexão, perceber como, dessa maneira, a televisão vem se constituindo um meio de formação/alienação cultural dos sujeitos que com ela convivem, nos

termos do que colocava Gramsci. O estudioso pontuava que os meios de comunicação – no seu contexto, o jornal e o rádio – disseminavam diferentes versões para os mesmos fatos porque diferentes grupos que formam a tão abstrata opinião pública colocam opiniões que refletem seus interesses. Nas palavras do autor, os meios de comunicação difundem “[...] as tendências ideológicas que operam continuamente e simultaneamente sobre a população” (GRAMSCI, 2001, p. 24).

No mesmo percurso, Porto (2000) pontua que as mensagens veiculadas na televisão atingem muitas pessoas e a própria produção das mensagens utiliza-se de uma lógica dinâmica e ágil, com a intenção de fazer aflorar o desejo, o imaginário, de mexer com a subjetividade, de atingir a sensibilidade das pessoas, fazendo com que elas se reconheçam na tela sem a necessidade de grande esforço cognitivo.

Aparece, então, a amplitude que a televisão assume por ser um meio de comunicação barato e disseminado em quase todo o território nacional. Destaca-se, mais uma vez, que tal território é um espaço com sérios problemas de distribuição de renda e precariedade na Educação formal. Chama-se atenção para esse fato porque também Porto (2000) destaca que as pessoas mais carentes – comumente excluídas do sistema formal de ensino – recorrem à televisão como meio de lazer e de acesso a informações diversas.

A autora entende, ainda, que a televisão influencia na formação dos sujeitos, como todos os autores até agora consultados, o que pode ser facilmente compreendido considerando-se a teoria de que nas relações estabelecidas com a realidade, com o mundo, é que se forma a consciência dos indivíduos. Mas tal formação tem sido direcionada para a lógica do consumo e da mercadorização das coisas e pessoas.

Como, dessa perspectiva, o objetivo da mensagem televisiva é assujeitar, contribuir para a alienação dos sujeitos, para torná-los objetos, peões dos interesses hegemônicos, num processo de tornar “uns mais iguais que os outros”, as próprias mensagens tendem a não ter tanta heterogeneidade assim, sendo também padronizadas e massificadas. Formar uma sociedade consumista pede que as informações sejam diluídas, banalizadas e homogêneas (PORTO, 2000). Isto porque as classes dominantes, possuidoras dos meios de produção material, apossam-se dos meios de produção cultural e utilizam-nos para difundir suas ideologias. Assim, pode-se afirmar, mais uma vez, a implicação dos meios de comunicação com interesses comerciais e com o consumo real ou potencial.

Essa dominação pela TV, conforme Porto (2000), estabelece-se através da veiculação de uma imagem estereotipada da realidade. Através desse recurso justifica-se e naturaliza-se um determinado funcionamento social. Faz-se com que tudo pareça possível somente com o

esforço do sujeito, sem considerar suas condições materiais de existência. Segundo Porto (2000, p. 114), “a TV-máquina apresenta o mundo encantado onde tudo é permitido e possível de realizar”. E, por esse caminho, vai se efetivando a nova colonização.

Mesmo autores que têm, em menor grau, a perspectiva de denúncia da televisão e enxergam possibilidades educativas nesse suporte, admitem a amplitude dos aspectos postos até aqui. Esse é o caso de Belloni (2001), quando pontua que os meios de comunicação e suas mensagens disseminam ideologias diversas através da virtualização do real, ou seja, a partir de simulacros que disfarçam ou fazem desaparecer a realidade. Germina-se mesmo uma consciência ingênua que se renda a um olhar imediato para a realidade como se não houvesse nada além do que se mostra, como se aparência e essência coincidissem e sem se escandalizar com as contradições que aparecem lado a lado.

A autora afirma, ainda, que os meios de comunicação funcionam como recursos de controle da sociedade tecnicizada por conta da influência na forma de os sujeitos olharem para o mundo e o vêem. Isto porque estão em jogo sistemas de valores, modos de vida, representações de papéis sociais, formas de comportamento. Tudo isso veiculado nas mensagens televisivas. Há também o fato de a mensagem televisiva ter como estratégia a ação sobre as emoções, sobre o imaginário. A partir de tais recursos, a televisão, concorda Belloni (2001), funciona como fator de homogeneização, reproduzindo as estruturas sociais e, concomitantemente, senso importante para a produção da hegemonia. Por isso, a mensagem tende a ser repetida e banalizada, como se tudo fosse semelhante.

A televisão constitui-se “[...] complexo aparato cultural e econômico [...]”, segundo Fischer (2006, p. 15), com amplas possibilidades de tornar-se suporte em prol da alienação na medida em que banaliza a intimidade, valoriza a individualidade, que é, para Frigotto (1995), um dos delírios da razão, ou seja, um dos valores que mais se tem pregado na agenda neoliberal. Então, percebe-se também aqui, que a televisão veicula pretensas verdades, desejados conceitos universais a partir dos interesses de uma minoria privilegiada econômica e politicamente.

É preciso tomar cuidado, todavia, apesar desse olhar crítico ser necessário, com uma perspectiva que simplesmente entra em confronto com a TV, porque apesar de se dar conta de embates que são essenciais para a compreensão da complexa estrutura ideológica que se edifica através do trabalho dos meios de comunicação, não se pode reduzir um debate que, se faz tão essencial quanto o embate sobre os desafios que a TV gera para a sociedade e para a escola.

Encontro reforço para tal comentário em Martín-Barbero e Rey (2004), ao afirmarem

que a televisão tem muitos aspectos a serem criticados e eles vão no sentido de tudo o que já pontuei com os outros autores até esse momento. Porém, a maior parte das críticas soam como queixas e não superam o conselho de desligar a televisão. E, dentre tantos motivos por que a televisão exerce fascínio sobre muitas pessoas, esses pensadores trazem mais um que é bastante significativo: a ausência de espaços de expressão política, enquanto a TV é um palco para o teatro político, além de uma pretensa democracia (simulacro de democracia) e pelo fato de as pessoas, de algum modo, se verem representadas quando se identificam com personagens, pois lembremos que, mesmo ligada e comprometida com a cultura do consumo, a produção televisiva se apropria de elementos comuns e cotidianos às pessoas na tentativa de atingi-las.

Essa colocação é, ainda, confirmada por Magalhães (2006) ao dizer que a TV se oferece para responder as curiosidades das crianças sem pedir nada em troca, e esse potencial é intensificado pela ausência de espaços públicos de lazer, pela violência que assola as cidades e pela falta de tempo dos pais, ou seja, todo o desordenamento que caracteriza a atualidade contribui para que a televisão seja uma companheira significativa das crianças.

No sentido de corroborar a necessidade da crítica, e partir para além dela, os mesmos autores referidos no parágrafo anterior dizem que é necessária:

[...] uma crítica *capaz de distinguir* entre a indispensável denúncia de cumplicidade da televisão com as manipulações do poder e dos mais sórdidos interesses mercantis - que seqüestram as possibilidades democratizadoras da informação e as possibilidades de criatividade e de enriquecimento cultural, reforçando preconceitos racistas e machistas e nos contagiando com a banalidade e a mediocridade apresentada pela imensa maioria da programação - *e o lugar estratégico que a televisão ocupa nas dinâmicas da cultura cotidiana das maiorias*, na transformação das sensibilidades, nos modos de construir imaginários e identidades (MARTÍN-BARBERO; REY, 2004, p. 26).

Seja no encantamento, seja no nojo, a televisão forma e deforma o cotidiano, hibridizando a cultura popular com a cultura do consumo, misturando linguagens (e constituindo uma linguagem que lhe é própria). É nesse sentido que posso retomar a colocação gramsciana de que a crítica e a compreensão são necessárias. Todavia, não somente para construir uma visão ruim da TV, mas para compreender sua estrutura e poder articular alternativas de construção de uma contra-hegemonia, ou numa perspectiva mais bakhtiniana, para preparar os sujeitos a realizar uma leitura que possibilite emanar uma *contrapalavra*.

Nesse mesmo sentido, Martín-Barbero e Rey (2004) afirmam o caráter de centralidade da TV enquanto meio de comunicação, mas reconhecem também que não é possível saber a influência que a televisão tem sobre as pessoas - apesar de serem muito bem conhecidas as

suas intenções - se não houver conhecimento das demandas culturais e sociais que as pessoas têm e o que esperam desse meio de comunicação. Ou seja, é preciso saber como as pessoas, enquanto sujeitos e enquanto coletividade alimentam-se da TV e o quanto se projetam nela, pois a televisão é um espaço de cruzamento, de hibridizações culturais. E justamente esse movimento é que traz as brechas que possibilitam a resistência, a contradição, a transformação, a *contrapalavra*.

Na mesma direção segue Pfromm Neto (2001), ao discutir sobre o potencial educativo da TV, por considerar que o ser humano aprende também pela experiência icônica, em especial quando se tem a imagem em movimento e a associação entre imagem e som. Essa perspectiva das brechas e do potencial educativo da TV também é posta por Magalhães (2006), que comenta que nem tudo que está na TV aberta e comercial pode de imediato ser condenado como “força do mal” contra a infância. Mas, para esse autor, no Brasil, o uso desses recursos como forma de enriquecer a aprendizagem se dá de modo limitado porque há uma resistência em integrar o uso desses suportes, além de desafios para a Educação, que exigem uma reestruturação do sistema educacional.

Contudo, quando imerge pela história da televisão brasileira, que se expandiu na segunda metade do século XX, sob o argumento do entretenimento – e não se pode desconsiderar que no lazer os indivíduos aprendem, mesmo que os fins não sejam intencionalmente educativos – mas financiada por governos militares e, conseqüentemente, comprometida com seus ideais, o autor rende-se à dinâmica interessada da TV. Nesse mesmo país, a TV educativa tem dificuldades financeiras e tecnológicas. Observando tal trajetória, há uma confirmação de que, no Brasil, a televisão influencia a mudança de concepções, estruturas sociais e padrões de pensamento e comportamento, contribuindo na tarefa de “desenvolvimento” econômico e social e na difusão de idéias por todo o território nacional.

Após todos esses desencontros que colocam em questão as intenções da televisão e suas mensagens, fica ainda mais escancarada a necessidade dos grupos dominantes de formar os indivíduos para dançarem a música do projeto capitalista. Para tanto, é preciso fazer com que os sujeitos sejam fabricados em série. E, a estratégia para efetivar tal escopo é apossar-se dos recursos culturais, entre os quais a televisão, que influenciam cotidianamente a produção de sentidos e significados dos sujeitos sobre a realidade. Então, os meios de comunicação têm uma relevante amplitude e uma função política clara nas sociedades contemporâneas, de modo que podem ser resumidamente postos como instâncias reprodutoras das estruturas hegemônicas.

E, mais intensamente do que os outros meios de comunicação, a TV mexe com a

relação espaço-tempo da informação e traz imagens que se mostram como “verdade”. Por isso, Martín-Barbero e Rey (2004) pontuam que a televisão tem a função de produzir o presente como uma sucessão de imagens sem continuidade e num ritmo alucinante. Desse modo, a relação com o tempo fica alterada, também, na relação com o passado (que parece não ter relação com os acontecimentos presentes e pode ser descartado) e com o futuro (pois o hoje, amanhã, será passado jogado fora). Todo esse processo é parte do projeto que naturaliza a organização social, já que as informações aparecem sem história, sem contexto.

No entanto, como já mencionei, esse fluxo contínuo e desagregado mostra o próprio cenário urbano da contemporaneidade e traz a necessidade de uma nova leitura. Ou seja, a intenção de esclarecer tais aspectos não se dá pela simples denúncia, mas para compreender tal dinâmica e, a partir disso, elaborar estratégias de enfrentamento. Vem à tona, mais uma vez, a perspectiva gramsciana, no entendimento da imprescindibilidade de uma luta constante e silenciosa que não se dá no chão da fábrica, mas no âmbito cultural. Tal embate acontece no campo das contradições enquanto aspecto que caracteriza a realidade e a ela confere o *status* de constante movimento, de possibilidade perene de devir a partir das brechas que aí se abrem. Por isso, entende-se que há a necessidade de pensar as diferentes facetas da televisão e não só pontuá-la como alienadora e/ou manipuladora. Não só pelo movimento do real, mas porque com essa concepção assume-se a dialogia como parte do processo de atribuição de sentidos e significados e a realidade passa a ser entendida como polissêmica.

É aí, então, que se entende que a televisão, na mesma medida que assume o papel de recurso educador/inculcador/alienante, tem a possibilidade de informar e conscientizar, tem possibilidades educativas. E, nessa trilha, aparece a necessidade de pensar a TV como aparato que põe a necessidade de refletir as questões educacionais e a própria televisão como elemento educativo numa lógica contra-hegemônica.

Mas, antes de discutir as possibilidades educativas da televisão e os desafios gerados para o sistema educacional, há a necessidade de definir televisão, admitindo-se no presente trabalho os programas assistidos pelas crianças, as parceiras da pesquisa, serão o ponto de partida para discutir as relações do texto televisivo com a escola de Educação Infantil e com a Educação Física.

Assumo, nesta pesquisa, uma concepção de criança como sujeito que, nas suas possibilidades sócio-cognitivas, faz uma leitura de mundo e que a todo tempo está estabelecendo sentidos para aquilo que a rodeia e apreendendo os significados sociais. Nesse sentido, a criança não precisa que o outro fale por ela, mas pode explicitar seu entendimento do mundo, suas idéias, dúvidas, representações. Busca-se aqui estabelecer uma relação

dialógica com as crianças para buscar possibilidades de ensiná-las a ler as mensagens dos meios de comunicação.

A televisão é definida por Fischer (2006) como meio de comunicação social que possui uma linguagem específica e faz parte do contexto sociocultural, constituindo-se uma natureza de Educação informal. Isto porque não há um cuidado pedagógico com as mensagens, apesar destas sugerirem uma forma de *se ser* e *se estar* no mundo.

Em relação à linguagem específica da televisão, Fischer (2006) fala em televisibilidade como uma linguagem própria desse meio, presente na contemporaneidade e que se caracteriza pelo audiovisual. Isto faz com que seja necessário encarar, juntas, várias linguagens: “[...] oral, escrita, icônica, plástica, gráfica, digital, sonora, musical” (FISCHER, 2006, p. 68), ou seja, as cem linguagens da criança existem e, na televisão aparecem juntas. Com o uso de todos esses recursos, esse meio emite uma imagem eletrônica que, ao mesmo tempo que se caracteriza pela dispersão de tantas linguagens, precisa ser sintética para atingir o público.

No que concerne à Educação informal, Silva (1998) fala em comunicação educativa informal, que se caracteriza pela não existência de um tempo-espço determinado que em geral acontece no próprio contexto cultural, nos momentos de interação com outros. E afirma:

[...] embora seja ‘desordenada, pletórica, aleatória’, corresponde a um processo amplo de Educação, ‘sinônimo de vida’ com um impacto determinante na modificação da vida cotidiana do indivíduo e das sociedades e pela ausência de um plano pedagógico sistematizado e estruturado (SILVA, 1998, p. 67).

Apesar de não haver o cuidado pedagógico com as mensagens, estas são produzidas para um determinado público, a partir do estudo do seu perfil, pesquisas de opinião, definindo-se o que é o telespectador e o que se quer que ele seja (FISCHER, 2006). No entanto, nada garante que somente o público para quem se endereça a mensagem terá acesso a ela. Ao contrário, pesquisas mostram que o maior público da televisão nos horários noturnos são crianças e adolescentes (PFROMM NETO, 2001). E, nesse sentido, Fischer (2006, p. 81) afirma que “há uma tensão entre o direcionamento a um público específico [...] e a sombra das grandes majorias, do público disperso [...]”. Esse aspecto torna ainda mais complexo o debate de que a TV é um meio que escancara tudo, interferindo na relação adulto-criança.

Uma outra definição interessante de televisão, também trazida por Fischer (2006), é a

de rádio visível, no qual as pessoas estão sempre falando, mostrando algo e mostrando-se, de modo que se caracteriza pelo dinamismo e pela impossibilidade do silêncio. Essa característica faz Martín-Barbero (1987) afirmar que a própria visibilidade de questões culturais para torná-las significativas faz-se via meios de comunicação.

Tal conceito traz a possibilidade de dialogar com a idéia de criação de uma nova cultura oral, já que para Postman (1999) o advento da televisão fará com que os sujeitos abandonem a língua escrita e os hábitos de leitura, pois ver e ouvir é mais prazeroso que ler o texto escrito. O que, como já afirmei anteriormente, traz apenas a perspectiva e necessidade de um conceito mais amplo de linguagem, de texto e de leitura, no que me ajudaram Freire (2006), ao pontuar que o mundo é um texto; Koch e Elias (2006), afirmando que a leitura não se faz pela decodificação, mas pelo diálogo entre texto-leitor-contexto; e Martins (2005b), quando comenta que a leitura é feita de todos os objetos que nos causam reações no que se refere ao estabelecimento de sentidos.

Já Pfromm Neto (2001) define televisão como sistema de transmissão eletrônica de imagens em movimento e de exibição destas a um receptor. Ou seja, esse autor enfoca as questões técnicas para definir televisão e para, a partir disto, pensar nas suas possibilidades como suporte para as relações de ensino-aprendizagem no sistema formal de ensino.

Em relação aos programas televisivos, Magaldi (2006) classifica-os em programas educativos, programas temáticos e programas não-temáticos. Os programas educativos têm por objetivo intencional o ensino de um conteúdo específico e produz-se uma sistematização em tal sentido. Em relação a estes, Pfromm Neto (2001) adverte a necessidade de combinar profissionais que dominem os materiais técnicos da produção televisiva, a elaboração de materiais educativos e orientação pedagógica e psicopedagógica. Isto no sentido de evitar programas que nada ensinam ou prendem-se na perspectiva conteudista.

Cabe aqui definir, também, o programa educativo infantil, que tem a intencionalidade de ensinar um conteúdo adequado a um público de determinada idade e é produzido e sistematizado com tal fim, mas toma a ludicidade como aspecto essencial a ser considerado. Vale ressaltar que nem todo programa infantil é educativo, pois nos canais comerciais os programas voltados às crianças também têm função de entretenimento e publicidade, ou seja, descobriam a criança como consumidora e direcionam-se a um nicho de mercado. Além disso, segundo Belloni (2001), a violência e funções sociais estereotipadas são a tônica desses programas.

No que se refere, especificamente, aos programas educativos, Magalhães (2006) diz que são assim denominados aqueles que estão presentes nas redes educativas, públicas ou

privadas e, que, tecnicamente, não manteriam vínculo com o consumo. No entanto, hoje, muitos programas que nasceram com a proposta de serem educativos circulam pelas emissoras comerciais, filmes de Hollywood estão na TV educativa, muitos programas comerciais têm quadros que assumem modelos próximos da proposta educativa e os programas educativos têm aderido ao modelo do consumo (até por uma questão de sobrevivência dos programas e emissoras). Então, a definição de programa educativo é ampliada, tornando-se independente dessas características.

Os programas temáticos não são pensados como instrumento para as relações de ensino-aprendizagem, mas são excelentes recursos na medida em que discutem temas específicos, a exemplo dos documentários. E, os programas não-temáticos, a maioria nos canais comerciais, têm objetivo de entretenimento e publicidade. Ao menos esse é o objetivo declarado, pois podemos lembrar as estratégias complexas utilizadas pelo capital para moldar os sujeitos e, de algum modo, educar/inculcar.

Para Pfromm Neto (2001), a televisão aberta, em especial os canais comerciais, é pouco usada com fins educativos, mas há que se considerar que, presente no contexto, também ensina forma de *se ver* o mundo e de *se ser* no mundo (FISCHER, 2006). Portanto, essa natureza de televisão também edifica desafios para a realidade educacional.

Nesse último caso, especificamente, pode-se trazer Silva (1998), quando ele pontua a existência de um mundo comunicativo extra-escolar, que parece agradar mais os educandos do que a própria escola. Vale ressaltar que esse não é o olhar quando se fala da televisão como instrumento ideológico, pois se entende que há, sim, uma intencionalidade de formação de um novo senso comum que seja adequado às visões hegemônicas de mundo. Enfim, há um confronto entre o espaço da escola, que é enfadonho e constitui-se espaço do não-prazer; e, o mundo extra-escolar, que aparenta democrático, é dinâmico e abarca uma infinidade de informações.

O fato é que tanto os meios de comunicação quanto a escola promovem, em diferentes níveis e formas, processos interativos que compõem o processo de formação e possibilitam que os sujeitos avancem no seu desenvolvimento e aprendizagem e estabeleçam diálogos relativos a temas internos e externos a si mesmo. A TV traz isto informalmente e a escola com ações efetivadas a partir de todo um planejamento e com rituais próprios.

Por isso, Martín-Barbero e Rey (2004) dizem que, de todo o impacto social causado pela TV, as instituições mais atingidas são a escola e a família, devido à saída da criança do lugar do não saber. No caso da escola, a criança sai do lugar do não saber ler (e a escola esteve e está centrada no texto escrito) para o espaço de quem lê a TV mesmo antes de

conhecer as letras do alfabeto, e de quem brinca com a tecnologia. E por não exigir aprendizagens tão complexas como é com a leitura formal, a televisão expõe as crianças ao mundo desde que elas abrem os olhos, compondo o texto do mundo anterior e mais amplo do que aquele que a escola apresenta.

Uma incursão instigadora em relação ao discurso pedagógico escolar e o discurso televisivo é feita por Guimarães (2001), que se põe a analisar a característica dos dois discursos, entendendo que o discurso escolar é autoritário, enfadonho, de não-prazer e a não aprendizagem torna-se mesmo uma estratégia de defesa. Já o discurso televisivo está próximo das narrativas, parecendo coadunar com a realidade e com o imaginário dos alunos.

É interessante aqui falar de Orlandi (1996) quando a autora caracteriza o discurso pedagógico como um discurso autoritário, no qual o referente aparece como algo sobre o qual se deve saber por dever, tornando a escola um espaço/tempo com as características acima postas e fazendo com que a hora preferida seja a saída da escola.

Já o discurso da televisão parece estar mais próximo do discurso lúdico quando se coloca a criança como capaz de resolver questões que ficam em aberto nos programas educativos infantis, mais especificamente o Castelo Rám-Tim-Bum, analisado por Guimarães (2001). Todavia, é necessário pontuar que o discurso da televisão também pode se constituir de forma autoritária e, geralmente, assim o é na televisão aberta, em canais comerciais (FISCHER, 2006).

Desse modo, Guimarães (2001) entende que a televisão dá pistas de como a escola pode e deve pensar a reconstituição do discurso pedagógico, tornando-o próximo do chamado discurso lúdico, em que os diferentes sujeitos que participam de um determinado contexto têm direito à voz, são interlocutores num processo de produção de conhecimento e de compreensão mútua (ORLANDI, 1996), com uma possibilidade de tornar a escola um lugar mais próximo das expectativas e demandas dos educandos e em que prazer e conhecimento andem de mãos dadas.

Há que se considerar, contudo, que até os autores que percebem as possibilidades educativas da televisão apontam e concordam que não se pode ter um olhar ingênuo e positivo desse meio de comunicação porque ele tem o poder de educar e informar, mas também de alienar e assujeitar.

Além dessa classificação, Napolitano (2003) traz uma classificação dos tipos de televisão que é necessário pontuar, no sentido de esclarecer de que televisão se fala nesse trabalho. Fala-se em televisão comunitária e televisão aberta. A televisão comunitária disseminou-se no Brasil a partir da década de 1980 e apresenta-se como uma possibilidade

de a sociedade civil discutir problemas sociais e colocar-se em relação a eles. Por sua vez, a televisão aberta é a mais popularizada no Brasil e teve grande impacto no cotidiano desde seu surgimento, na década de 1930 nos EUA e, na década seguinte, no Brasil.

A idéia deste estudo na sua gênese voltava-se para a televisão aberta, com ênfase nos canais comerciais, por serem aqueles que têm mais disseminação na realidade brasileira e maior audiência, segundo Fischer (2006). Mas a atenção particular será voltada, na verdade, para os programas assistidos pelas crianças, conforme declaração delas. Admite-se, por isso, que poderá haver diálogo sobre todos os tipos de TV, canais e programas, pois se fez a opção de estabelecer com as crianças uma relação de horizontalidade.

Com relação às indicações das crianças, é necessário esclarecer, ainda, que não se objetiva analisar o conteúdo em si dos programas, mas como as crianças internalizam, apropriam-se e significam tal conteúdo e as implicações e possibilidades de tais leituras nas aulas de Educação Física. Então, é necessário submeter-se à realidade, ouvindo o que as crianças têm a dizer. Até porque esta é uma forma de aproximar o discurso pedagógico no campo da Educação Física do que Orlandi (1996) chama de discurso lúdico, ou seja, colocar as mensagens televisivas em debate e permitir que as crianças e pesquisadores estabeleçam uma interação discursiva e polifônica sobre e com o objeto.

Quanto às possibilidades educativas da televisão, Pfromm Neto (2001) diz que a imagem móvel (vídeo ou televisão) deve ser posta a serviço da aprendizagem, sendo necessário disseminar o uso desses recursos, porque as telas vêm ensinando sobre vários assuntos à humanidade desde os tempos das figuras rupestres. Napolitano (2003) faz uma consideração no mesmo sentido pontuando a necessidade de se considerar a televisão e o vídeo como suportes no ensino de determinados conteúdos. Ao mesmo tempo, deve-se considerar que, se os textos televisivos têm influências significativas na vida do sujeito, elas devem ser lidas tanto no que concerne às questões técnicas como no que diz respeito à própria mensagem (FISCHER, 2006). E eu me permito ir além, afirmando que é preciso ler os conhecimentos cotidianos que as crianças elaboram com suas leituras do texto televisivo. Leitura essa que se fará presente nas salas e quadras de aula, tanto nas representações que se tem do mundo como nas curiosidades que são formuladas sobre temas diversos.

Todos esses aspectos postos a partir da reflexão sobre a televisão estruturam desafios, entre os quais superar a tendência à especialização e fragmentação do conhecimento que caracteriza, historicamente, o trabalho escolar, inclusive na Educação Infantil, quando esta assume uma tendência intelectualista. É imprescindível articular os conhecimentos entre si de modo que permitam ao educando a leitura de sua realidade para

viver, entender e interferir nesse mundo. Emerge, então, a necessidade de tratar os textos televisivos como objeto de estudo, como elemento presente no contexto cultural em que a criança elabora seus conhecimentos cotidianos e como ferramenta pedagógica a favor de uma perspectiva educacional que faça da escola lugar de resistência criativa à tendência hegemônica que busca usar tanto a escola quanto os meios de comunicação como instrumentos de seus interesses.

Nas palavras de Sacristán (2003, p. 60), as projeções que se colocam para a Educação são:

[...] para a forma de concebê-la, para a hierarquia de valores aos quais julga tem de servir, para as prioridades das políticas educacionais, para o entendimento de qualidade, o planejamento dos currículos, os procedimentos de controle das instituições [...].

No entanto, alguns estudiosos pontuam a relutância da instituição escolar para incluir a televisão e as tecnologias de modo geral na prática pedagógica pelo fato de considerar que tal idéia é uma moda passageira ou pela tendência de, exclusivamente, atacar a televisão e as tecnologias como meios de alienação, como se a escola não pudesse fazer um trabalho de leitura de tais suportes e mensagens com os alunos, promovendo a tão cantada leitura de mundo.

Em relação ao fato de a escola resistir à integração das linguagens audiovisuais, seja como suporte, seja como uma linguagem à qual as crianças devem ter acesso, Magalhães (2006) pontua que esse é um dos fatores que afasta a Educação do contexto cultural. Desse modo, a escola vai ficando isolada e distante dos interesses dos sujeitos e sua função social começa a ser questionada.

A escola cristalizou sua ação numa perspectiva conteudista, que valoriza apenas o texto impresso (o que inclusive fez e faz com que a linguagem corporal seja desprezada na escola, ajudando a roubar das crianças noventa e nove de suas linguagens e separando o corpo da cabeça). Com esse direcionamento, a escola desenvolveu uma idéia de que a aprendizagem se estrutura de modo linear, numa perspectiva facilmente identificada com a Educação bancária em que o professor deposita o que sabe na cabeça-receptáculo do aluno e governa, numa lógica de “manda quem pode, obedece quem tem juízo”, o espaço-tempo da sala de aula (FREIRE, 2005).

Quando, tendo tal referência, olha-se especificamente para a Educação Infantil, o que se vê é um cenário tão perverso quanto o das ações meramente assistencialistas e

compensatórias, nas quais se tolhe a criatividade das crianças em atos de leitura mais amplos em nome de um aprender a ler passivo que se restringe à decodificação de letras e palavras para se preparar para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Novamente, a criança é emudecida.

Pautada e enraizada em modelos ora assistenciais, ora intelectualistas, além das dificuldades de financiamento que a constituem a “rainha da sucata”, da precariedade histórica na formação das professoras (tias), soma-se a idéia de que televisão tem que ser desligada, com as críticas que só negam, sem buscar possibilidades. Está feito o panorama em que professores e escola fazem parte de um time e televisão e crianças de outro e em que a escola - que ensina a ler (numa perspectiva ampla de leitura) - nada teria a fazer porque, desligando a televisão, as mensagens não serão vistas e não terão um impacto sobre a sociedade, e essa leitura não precisará ser aprendida. Posicionamento que poupa a escola de questionar sobre o reordenamento que vivem os mundos das linguagens e das escritas, desresponsabilizando-a, conseqüentemente, de pensar sobre sua própria reestruturação. A escola deixa de perguntar: Se a escola é uma instituição que ensina a lê (leituras de linguagens diversas) e compreendendo que, atualmente, as linguagens e escritas têm sido recompostas e delas faz parte a televisão, como a escola ainda se pretende lugar de produção e apropriação de conhecimento se não permite a entrada dessa diversidade de linguagens?

Ainda comentando sobre a resistência que a escola impõe de integrar a TV como uma linguagem e até mesmo como um suporte, Pfromm Neto (2001) coloca que o contexto escolar até tem alguma receptividade à integração dos recursos audiovisuais no sentido de reconhecer a importância dessa linguagem. Todavia, não se faz uso disso no cotidiano. Até porque isto envolverá um outro aspecto que não nos interessa aprofundar, mas que está intimamente ligado a essa resistência da escola, que é a condição da formação dos professores.

Tal ponto me leva a três reflexões. Primeiro, fica claro o fosso na relação teoria-prática, caracterizando o que Vasconcellos (2000) chama de esquizofrenia pedagógica, ou seja, fala-se de determinados temas, mas os mesmos não são incorporados no trabalho pedagógico. Em segundo lugar, é preciso pontuar que não estou falando dos recursos de comunicação como meros instrumentos pedagógicos, porque de acordo com Martín-Barbero e Rey (2004), essa perspectiva deixa de fora o debate sobre a inserção crítica da escola num mundo em que as informações são muitas, superficiais e atraentes, abrindo ainda mais a fenda entre o que falam os professores e o que aprendem os alunos. Por fim, o terceiro comentário é que é necessário olhar para a formação de professores de Educação Infantil.

Sabe-se, pela própria trajetória do atendimento à criança de 0 a 6 anos, que nunca se fez necessária a formação de um corpo docente específico e que esse segmento educacional fez uso de muitas mulheres sem formação pedagógica que se constituíam cuidadoras das crianças, pois esse era o papel assumido a própria Educação Infantil. Só com a LDBE de 1996 é que se coloca a formação mínima em Magistério. O que, de fato, não se configura realidade, pois com a retomada dos modelos de atendimento a baixo custo na década de 1990, tornou-se comum trabalhar com voluntários e aproveitar os recursos humanos das comunidades mesmo sem formação (ROSEMBERG, 2002). Então, a formação de professores de Educação Infantil nunca foi prioridade das políticas educacionais brasileiras. Tal contexto dificulta o desenvolvimento do trabalho pedagógico numa perspectiva de cuidar e educar e, logicamente, a integração às linguagens audiovisuais.

Para Napolitano (2003), o retrato não é assim tão dramático, pois ele entende que cada vez mais essas linguagens têm sido utilizadas na escola, mas deve-se ter cuidado para não considerar esses recursos a panacéia da Educação, pois nenhuma tecnologia ensina sozinha. Então, desse ponto de vista, o desafio que se coloca é articular o conhecimento científico do qual trata a escola com as linguagens e conteúdos tratados na/pela TV. Ou seja, é necessário que a escola estabeleça critérios na incorporação da TV à sala de aula, no sentido de formar para uma reflexão crítica daquilo que é transmitido pela televisão e selecionar parte desse conteúdo como recurso de ensino e aprendizagem.

Seguindo essa trilha, pode-se dizer que se tem um atendimento escolar enfadonho, ao qual se soma o fato de a criança passar boa parte do seu tempo com a televisão. Esta substitui experiências vividas por experiências assistidas, gerando conseqüências para o desenvolvimento infantil e exercendo influência na formação da personalidade do sujeito. São esses aspectos que fazem Belloni (2001) chamar a televisão de escola paralela e Teixeira (1987), de babá eletrônica.

Afirmando a influência da televisão, dos meios de comunicação e recursos tecnológicos na vida dos sujeitos, Belloni (2001, p. 32) diz que:

Nas sociedades contemporâneas, (de economia globalizada quanto ao capital, mas localizada quanto ao trabalho) a importância dos meios de comunicação e, mais recentemente, das tecnologias da informação é muito grande em todas as esferas da vida social, com conseqüências claras para os processos culturais, comunicacionais e educacionais.

Ou seja, os meios de comunicação não são simplesmente recursos de lazer e entretenimento. Ao contrário, assumem uma amplitude considerável na vida dos sujeitos na

medida em que falam sobre o mundo em que vivemos a partir de estereótipos e, com estes, inculcam formas de ser e viver.

Dessa forma, no sentido de formar um sujeito que exerça sua cidadania plenamente e, ainda, para estabelecer comunicação significativa com os alunos das novas gerações (geração do audiovisual), a escola que assume o lugar de campo de confronto silencioso, constante e criativo na intenção de uma produção crítica e contra-hegemônica deve superar apenas a visão negativa sobre as tecnologias e os meios de comunicação e integrá-la como suporte das ações pedagógicas além de, ao mesmo tempo, ensinar as crianças a lerem o texto das mensagens televisivas.

No sentido da escola como espaço de construção contra-hegemônica, Gramsci (2001, 52) diz que: “[...] é preciso transformar em ‘liberdade’ aquilo que é ‘necessário’, mas para tanto é preciso reconhecer uma necessidade objetiva [...]”, ou seja, é preciso reconhecer que há um projeto a ser efetivado, que enxerga de dado modo a organização social e que se contrapõe ao modo capitalista de organização. Para questioná-lo, então, é preciso utilizar das mesmas estratégias que o grupo hegemônico, que faz uso do conhecimento. Então, é preciso ir à escola, compreender a escola e fazê-la, também, espaço de conflito.

Para tanto, não cabe mais, considerando o contexto da comunicação e do acesso às informações na contemporaneidade e os impactos sociais que eles geram, uma relação vertical entre professor e aluno. Primeiro, pelas próprias transformações nas relações entre crianças e adultos às quais me referi no segundo capítulo. Segundo, porque já não cabe considerar que a criança chega à escola sem saber, pois, como afirma Vigotski (1998), a criança vai constituindo socialmente, em todas as suas experiências (das quais contemporaneamente faz parte o texto televisivo), conhecimentos cotidianos que a escola deve considerar e aproximar dos conhecimentos científicos.

Para Brougère (2004), num debate específico sobre os desenhos animados, os professores da contemporaneidade, para conhecer a cultura infantil, devem afastar-se de uma visão exclusivamente negativa desse elemento - o que mostra uma fraqueza na proposta crítica de educar - e conhecer esse discurso para poder analisá-lo com os alunos.

Portanto, considera-se o discurso televisivo como aspecto que deve ser objeto de análise trabalhado pedagogicamente, partindo-se dos sentidos que as crianças produzem para tais enunciações, para potencializar a formação de sujeitos ativos e críticos diante dessas mensagens, pois para Belloni (2001), somente a escola pode ensinar às novas gerações a olhar para as mensagens dos meios de comunicação, inclusive da televisão, numa perspectiva crítica. Tal idéia coaduna com o olhar de Magaldi (2006), que reconhece que a

televisão tem possibilidades educativas, mas há necessidade de educar para a televisão. Essa ação deve ser efetivada na escola formal.

E, ainda, pode-se relacionar tal afirmação com o trabalho desenvolvido por Porto (2000), que assume a escola como espaço de produção cultural que deve reconhecer que a televisão faz parte da realidade dos alunos e realizar um processo dialógico a partir dos sentidos produzidos pelos educandos nessa relação.

Torna-se necessário, então, dizer resumidamente, que está clara a amplitude que a televisão e os demais meios de comunicação assumem na vida cotidiana dos sujeitos, tendo a possibilidade de alienar e de educar. Esta última possibilidade se coloca tanto pelos recursos que tem a televisão de chegar a muitas pessoas, ampliando imagens e de forma atraente. Para tanto, é necessário que a escola assuma o compromisso de integrar o trabalho com a TV como suporte e entender a mensagem da televisão comunitária ou aberta, em canais educativos ou comerciais, em qualquer tipo de programa, como textos dos quais as crianças fazem uma primeira leitura desde o momento em que vêm ao mundo e encontram na sala de casa uma televisão ligada, produzindo sentido para o mesmo, e que a escola deve ser um espaço/tempo de potencializar tal leitura, tanto considerando os conhecimentos cotidianos que as crianças aí elaboram como problematizando-os de forma intencional.

Tem-se, então, um duplo desafio. Num universo mais amplo, enfrentar cotidianamente as grades que, visíveis ou invisíveis, cercam a escola e aprisionam professores e crianças - roubando-as noventa e nove de suas cem linguagens - para ampliar o currículo, no planejamento e na ação (sem esquizofrenias), e contemplar diferentes linguagens, dentre as quais a corporal e a televisiva. E, ao mesmo tempo, potencializar um processo de construção de leitura do texto televisivo que desnaturalize sua linguagem, que desconstrua suas mensagens. Uma possibilidade de concretização metodológica é trazida por Porto (2000) que propõe trabalhar com temas geradores, que permitem abordar no plano da sala de aula a diversidade de conteúdos informados pela TV. É interessante notar que essa é a mesma proposição que Kramer e outros (2003) trazem como possibilidade de pensar a organização curricular na Educação Infantil justamente com a justificativa de acessar os conhecimentos de forma integrada, do modo como se mostram no mundo social, possibilitando a compreensão deste.

4 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui cultura corporal. [...]. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem”.
(SOARES, et al., 1992, p. 61-62).

Diante de tantos olhares para a infância, assumi a concepção de criança como sujeito que se constitui social e historicamente, que tem direitos e que produz, de acordo com suas capacidades sócio-cognitivas e das interações que estabelece, sentidos para o mundo que a rodeia. Portanto, as suas expressões e pensamentos devem ser considerados nas relações que com ela se estabelecem.

Quanto à escola de Educação Infantil, posicione-me, e faço questão de ressaltar, tomando-a como lugar de cuidar – que inclui preocupações com os horários, espaço, materiais e necessidades básicas da criança – e educar - que se refere a lançar o olhar para o fato de as crianças estarem em processo de formação, num movimento em que a interação com pessoas e coisas do mundo levam-nas a elaborar significado e sentido para aquilo que as rodeia e deve fazer parte desse processo um acesso sistematizado aos bens socioculturais elaborados historicamente pela humanidade .

Portanto, ações que podem parecer óbvias no trabalho escolar, como seleção de conteúdos, delimitação de objetivos de ensino-aprendizagem, transposição didática devem fazer parte do contexto da Educação Infantil, apesar de não terem sido elementos que se fizeram presentes na sua trajetória.

É nesse espaço de contradições, que a Educação Física vem tentando se legitimar – já que é um componente curricular obrigatório – como área de conhecimento que pode colaborar na formação humana das crianças, tratando dos conteúdos da cultura corporal.

Então, trago nesta seção um debate no sentido de localizar a importância e a legitimidade da Educação Física na Educação Infantil para além da determinação legal. Isto porque, apesar de ser componente curricular obrigatório da Educação Básica, historicamente a Educação Física na escola teve seus nexos relacionados a atender interesses que não lhe eram próprios. Então, ela não se constituiu componente curricular, mas mera atividade¹⁷ (CASTELLANI FILHO, 1994).

¹⁷Para Castellani Filho (1994, p. 108), quando se fala em atividade fala-se de uma “ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, dessa forma, no ‘fazer por fazer’”.

Elaborei o debate sobre a Educação Física na Educação Infantil levando em consideração as orientações curriculares sugeridas por Saviani (2006), Kramer e outros (2003), Oliveira (2002), entre outros autores consultados para elaborar o tópico “Conversa sobre o currículo da Educação Infantil”. Além disso, considerei importante destacar as possibilidades, dentro de referências diversas da Educação Física, para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, assumindo como perspectiva o ideário da cultura corporal como uma das linguagens que precisa ser garantida na escola numa lógica sócio-histórica de formação.

Considerando esses aspectos, construí o seguinte percurso: tratei da história da Educação Física na escola, mais especificamente na Educação Infantil, pois o estudo das próprias disciplinas escolares possibilita articular propostas mais consistentes de ação pedagógica, diretrizes curriculares ou de mudança nos currículos escolares, conforme Saviani (2006). Depois, falei das perspectivas teórico-metodológicas que se colocam para a área de conhecimento na primeira etapa da Educação Básica. Por fim, trouxe uma síntese de alguns aspectos que podem aparecer como possíveis tentativas de integrar e legitimar a Educação Física na Educação Infantil. Como fechamento do capítulo, e devido à especificidade da discussão da pesquisa, considerei significativo tratar do debate que vem sendo articulado sobre a presença da cultura corporal na TV e as implicações que isso traz para a prática da Educação Física na escola.

4.1 Educação Física: história, conhecimento e possibilidades na Educação Infantil

Sobre a história da Educação Física brasileira, o que posso afirmar em poucas palavras é que ela esteve hegemonicamente orientada a suprir necessidades de grupos sociais específicos em diferentes momentos do percurso de formação da sociedade brasileira. Inicialmente relacionada à instituição militar, que foi amplamente influenciada pela filosofia positivista e vinculava-se aos ideais de progresso disseminados pelo país, a partir do século XIX, a Educação Física serviu ao intuito de proporcionar crescimento, progresso e modernidade sob a perspectiva do modo de produção capitalista.

Destaco, ainda, que, para Castellani Filho (1994), os médicos no Brasil do século XIX tinham uma grande influência administrativa e a política médica de então compreendia que o indivíduo e a família deveriam buscar corpos limpos, saudáveis, purificados, livres de enfermidades. O papel central assumido pela Educação Física, portanto, considerado muito

importante para os higienistas, era a formação desse corpo ideal, representante de uma classe e uma raça. É óbvio que esse processo de higienização (para não dizer movimento de embranquecimento) serviu para justificar posturas de racismo e preconceito por parte da classe dominante.

Outra influência significativa para a Educação Física adveio da instituição médica. Nesse sentido, Bracht (1999) afirma que a Educação Física moderna sofreu, desde os primeiros passos, a influência de um pensamento científico pautado em princípios de experimentação e quantificação, que possibilitou a presença massiva de referências fisiológicas e médicas nessa área de conhecimento. A Educação Física foi cientificizada, por assim dizer, e isso trouxe questões para a legitimidade, porque, no momento de consolidação da racionalidade capitalista, apenas eram validadas socialmente as idéias que fossem cientificamente comprovadas. Portanto, esse grupo social contribuiu bastante para a formação dos primeiros olhares para a Educação Física no Brasil. Em relação a essas influências, Bracht (1999) diz que a atividade física, no âmbito da medicina, era vista como forma de promover saúde. Mas, além dela, havia uma perspectiva de garantia de Educação moral por meio da Educação do físico.

É necessário lembrar que tal perspectiva também foi importante nos direcionamentos dados ao atendimento à criança de zero a seis anos em instituições específicas para tal público. Então, não é de se estranhar a afirmação de Oliveira (2005) de que a Educação Física, nas propostas para crianças até seis anos de idade, apareceu como domadora de corpos, no século XIX, confundindo-se com o próprio papel que a Educação Física/Ginástica assumia em tal período. Quanto às crianças pequenas, em especial aquelas de classes menos favorecidas, precisavam adequar-se a um ideal de criança que chegava a ser fantasmagórico e representava a criança burguesa. Para isso serviu o atendimento higienizador à criança da primeira infância.

Então, a Educação Física no âmbito da Educação Infantil contribuiu para tal projeto na medida em que assumiu este papel na escola. Ou seja, a Educação Física também se pautou em uma referência idealista, abstrata da infância, que não dá conta das condições de vida da criança, de modo a expropriá-la de sua condição de ser humano e sujeito nas relações sociais (OLIVEIRA, 2005).

Foi nesse movimento e com tais objetivos que a Educação Física se tornou uma atividade curricular, entendida por Castellani Filho (1994, p. 108) como “ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, dessa forma, no ‘fazer por fazer’”. Ou seja, a Educação Física se inseriu na escola como atividade que educava o físico, numa perspectiva

de formação de um indivíduo que se adequasse e vendesse sua força de trabalho ao mercado, como pontuam Soares e outros (1992). Em outras palavras, e retomando Martins (2005a), a Educação Física, dentro da escola, assume, junto com essa instituição, o papel de formadora de um senso comum para a naturalização do capitalismo como modo de produção, inserindo-se no âmbito escolar como elemento contribuinte de uma lógica de alienação e submissão.

Alguns aspectos observados na Educação Física da época são esclarecidos por Fernando de Azevedo (apud CASTELLANI FILHO, 1994, p. 76):

Ao professor de Educação Física compete, pois (e não há exagero algum nesta afirmativa) dirigir e orientar os exercícios de modo que influam enérgica e eficazmente sobre cada organismo, ordená-los em série gradual, harmonizá-los com o período de evolução orgânica, inculcando o prazer ou, ao menos, evitando o tédio, e constatar, enfim, pelos processos vários de mensurações corporais, os resultados de seu ensino, fazer, em uma palavra, o registro dos benefícios que provieram dos exercícios, e dos inconvenientes que determinaram.

Ou seja, está claro que o papel assumido pela Educação Física e pelo professor dessa área de conhecimento tem relação com a formação de um corpo sadio, forte e que apenas a referência da aptidão física encontrava lugar no seu direcionamento. Destaco que tanto a concepção posta quanto a prática incentivada e efetivada, estavam de acordo com o interesse do grupo hegemônico em tal momento histórico. Então, a Educação Física era somente um instrumento de controle e disciplinarização, que se responsabilizava pela formação de trabalhadores fortes e saudáveis, indispensáveis à lógica de desenvolvimento e progresso que pairava nos ares brasileiros.

O aluno configurava-se, nessa lógica, como indivíduo posto na condição de objeto pela concepção de mundo, sociedade e Educação que existia subjacente a essa postura. Assim, o professor exercia o seu poder sobre o aluno, sobre o saber e sobre o espaço no qual a relação de ensino-aprendizagem (se é que se pode falar em relação) se construía.

No entanto, olhando com um pouco mais de acuidade, percebo que também o professor estava posto na condição de objeto do sistema. Digo isto porque o professor constituía-se um instrutor de exercícios físicos que apenas executava movimentos. Nesse sentido, Vasconcellos (2001) pontua que o professor, ainda hoje, pelos mesmos processos de alienação de todo e qualquer sujeito, também perdeu a noção de seu papel e encontra-se alienado de suas possibilidades enquanto intelectual orgânico que pode colaborar para a conscientização e emancipação dos educandos em relação à realidade. Portanto, afirma o autor, trata-se mesmo de resgatar a função do professor enquanto sujeito de transformação social.

Retomo, então, o que Freitas (1992) afirma no que concerne à influência do projeto histórico nas concepções de Educação e ser humano que se colocam no processo educativo, que pode ser tanto para a alienação ou para a emancipação e conscientização dos sujeitos. Então, isto determinará se a Educação irá se constituir como instrumento hegemônico ou contra-hegemônico.

Na década de 1930, um outro objetivo colocou-se para a Educação Física, segundo Castellani Filho (1994). O aprimoramento racial passou a ser um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento que se postulava no decorrer dos quinze anos de governo Vargas. Este, junto com a política de Segurança Nacional e formação para o trabalho, formou um tripé de conceitos que ganhou força crescente durante esse período. E, como já é de se esperar, a Educação foi usada como meio para naturalizar essas idéias. Estabeleceu-se, então, de acordo com Ghiraldelli Jr. (2003), uma prática educativa que contribuía para a divisão de classes e para apartar os alunos pelas discrepâncias de oportunidades de aquisição cultural a partir de critérios econômicos. Enfim, a Educação assumiu, mais uma vez, a função de formar e manter o estado de poder que, literalmente, se impôs. Em relação à Educação Física, Castellani Filho (1994) sobre o então necessário adestramento físico associado à formação de um corpo eficiente, forte e saudável, submetido à lógica produtivista que se instalava no país.

A autoridade do governo Vargas começou a ruir no mesmo período em que findava a Segunda Guerra Mundial. Houve espaço, então, para a discussão dos ideais da Escola Nova, que desde a década de 1930 já apareciam no cenário nacional¹⁸ e para se pensar na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBE).

Essa legislação, aprovada em 1961, continha um ideário moderno, mas não livrou o país dos ranços do regime autoritário e o papel da Educação Física durante todo esse período não se modificou significativamente, apesar de terem surgido outras tendências, segundo Soares e outros (1992), que colocavam o esporte como elemento predominante que, em muitos momentos, confundiu-se com a própria Educação Física, como já havia acontecido antes com a ginástica.

Conforme Bracht (1999), após a Segunda Guerra Mundial, o fenômeno esportivo emergiu como preocupação prioritária da Educação Física. Sobre isto, Soares e outros (1992, p. 54) afirmam que:

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então,

¹⁸ Exemplo disto é o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que compunha, de acordo com Ghiraldelli Jr. (2003), toda uma sistematização pedagógica que adequava a escola à sociedade urbano-industrial, ou seja, à lógica do racionalismo e da modernidade.

não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da Educação Física aos códigos/sentido da instituição esportiva [...] Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc.

Ou seja, a área de conhecimento continuou servindo a interesses que se colocavam hegemônicos e, ainda, permaneceu contribuindo para o adestramento, a alienação, a naturalização dos princípios do individualismo, da liberdade aprisionada às bases do liberalismo.

Quero, nesse ponto, recorrer a Kunz (2004a), mesmo tendo consciência de que ele fala de um outro lugar. Mas, se a realidade é transitória e inacabada, preciso também aqui estabelecer diálogos e interações discursivas entre diferentes lógicas que podem se aproximar em determinados pontos. E o debate sobre o esporte como conteúdo hegemônico da Educação Física é um deles, pois para o referido autor, no âmbito tradicional, o esporte é praticado na lógica de fomento à saúde (compreendida, numa perspectiva reducionista, como ausência de doença) e incorpora a perspectiva da seleção e da instrumentalização, além de sua valorização no âmbito econômico, já que por meio do esporte uma infinidade de produtos e idéias são vendidos.

Outro olhar para a amplitude que assume o esporte na Educação Física nas décadas de 1970 e 1980 é posto por Bracht (1999), ao ponderar que esse movimento gerou o aparecimento de um discurso cientificista na Educação Física, entendida como “ciências do esporte” cujo objetivo era promover um melhor desempenho do país em grandes eventos esportivos. Assim, o fenômeno esportivo ganhou *status* social e político, conferindo legitimidade ao campo da Educação Física.

O aluno, nessa relação, passou a ser o atleta. E este, de acordo com Kunz (2004a) não ultrapassa a condição de objeto que faz a engrenagem capitalista funcionar. O professor configurava-se como o treinador, ou seja, mero executor de tarefas e técnicas de treinamento, considerado bem sucedido na medida em que vencia. A Educação Física estava posta, mais uma vez, na lógica da racionalidade, eficiência e produtividade, conforme afirmam Soares e outros (1992).

Durante esse período, no atendimento à criança de primeira infância, a Educação Física teve influência da psicomotricidade, com a idéia da “Educação integral” que mantém uma perspectiva fragmentada de corpo-mente, sala-pátio e da própria Educação Infantil, segundo Oliveira (2005). A concepção de Educação e movimento da psicomotricidade é considerada idealista porque não observa as influências dos aspectos sócio-culturais no

desenvolvimento e porque toma o movimento somente como um meio para o desenvolvimento das funções cognitivas, afetivas e psicomotoras, em um viés que não supera o biologicismo.

Trabalhando na perspectiva do desenvolvimento integral, com base na psicomotricidade, a Educação Física acabou por contribuir com a lógica de compensação cultural e nutricional que caracterizou a Educação Infantil na época. É preciso retomar que era a intenção fazer com que todas as crianças alcançassem um modelo ideal de criança, que chegava a ser fantasmagórico, como coloca Kramer (2003), e que representava a classe burguesa, justificando práticas de preconceito que acostumam a criança pobre a ser excluída e negada enquanto sujeito desde as primeiras experiências escolares.

Além disso, num processo de vinculação do desenvolvimento à formação integral, objetivava-se facilitar a adaptação da criança à sociedade, conforme Arantes (2003). Alguns pontos podem, então, ser analisados. Primeiro, a idéia de adaptação que coaduna com a lógica de busca de um ideal de homogeneização. Segundo, a busca de um indivíduo hábil para viver numa sociedade que se estrutura em referências de produtividade e tecnicismo, de modo que a infância está aí concebida como fase de passagem e de preparação para a vida adulta.

Então, a Educação Física esteve presente, durante todo esse tempo na escola, como atividade, como “Educação do físico”, conforme Castellani Filho (1994), e não como uma área de conhecimento que porta um saber específico para colaborar na formação humana e conscientizadora dos educandos. Ou seja, a Educação Física não se constituiu um componente curricular na escola já que não possuía especificidade nem objetivos de ensino-aprendizagem e era apenas uma prática reduzida a si mesma sem reflexão pedagógica, como coloca Souza Junior (2001).

No âmbito específico da Educação Infantil, Oliveira (2005) diz que, historicamente, a Educação Física não se legitimou como componente curricular, já que não contribuía para a ampliação da leitura de mundo das crianças a partir de uma linguagem que lhe fosse própria. Vale ressaltar que nem mesmo as instituições de atendimento a crianças de 0 a 6 anos assumiam essa responsabilidade e, por isso, não eram postas e nem vistas como entidades educacionais. Mas também, a Educação Física não se configurou como atividade, na medida em que muitas vezes a própria presença do movimento na escola é desconsiderada por completo ou só tomada como elemento de disciplinarização, vigia, auxiliar do confinamento empreendido pela escola.

No final da década de 1970, início de 1980, com o movimento que se estabeleceu pelo fim da Ditadura Militar, com o próprio afrouxamento das práticas de coerção, com a volta

daqueles que foram exilados e graças ao trabalho de uma infinidade de heróis anônimos da história desse país, estavam postos ares gerais de questionamento. Nesse cenário, as teorias críticas começaram a se fazer presentes de modo mais explícito na Educação brasileira.

Tenho duas considerações a fazer sobre essa nova presença nas teorias da Educação. Em relação à Educação Infantil, Barbosa (2001-2002) afirma a resistência dos educadores que traziam essas proposições críticas em direcioná-las à Educação Infantil por conta da compreensão de que o atendimento à primeira infância servia aos interesses compensatórios do governo militar. Por isso, as teorias críticas só se fizeram presentes no debate sobre a Educação Infantil na década de 1990. Especificamente no que se refere à Educação Física, ela entrou em crise. Uma crise que contribuiu para a elaboração de diferentes perspectivas que buscam superar a prática e as idéias que a nortearam nos períodos que precederam a década de 1980. Estabeleceu-se, de acordo como Bracht (2001), uma grande preocupação em contestar aquilo que a Educação Física foi.

Mas, segundo o mesmo autor, houve uma negligência em relação à elaboração de novas propostas. Isto fez com que a Educação Física perdesse seu valor pedagógico, pois não servia mais à imposição da hegemonia pelo próprio movimento (numa perspectiva reprodutivista), já que, inclusive, entrou na dinâmica de questionamento dessa referência, mas não sabia que papel podia incorporar numa perspectiva crítica e conscientizadora da Educação porque não houve a elaboração de um corpo de conhecimentos que a justificasse na escola.

Segundo Bracht (2001, p. 68):

O que fica evidente, [...] é a dificuldade que mostram os segmentos mais envolvidos com a questão da Educação Física curricular para justificar sua presença na escola. Como mostram nossas pesquisas, os argumentos listados são de caráter genérico, às vezes contraditórios e inconsistentes.

Parte dessa crise se explica, ainda, pelo fato da pretensão dos profissionais da área, que tinham o desejo de estabelecer o objeto da Educação Física como “objeto científico”, quando para Bracht (1999), o objeto da Educação Física deve ser definido a partir de um olhar pedagógico, já que a própria Educação Física é tomada nessa referência como prática pedagógica que trata da linguagem corporal, chamada, por alguns teóricos que buscam uma síntese crítica dos debates na área, de cultura corporal de movimento. Prática que deve fundamentar-se cientificamente (de modo interdisciplinar, para descolonizar cientificamente a Educação Física, como coloca o mesmo autor), mas não se confundir com a própria ciência, pois as referências para estabelecimento de objeto científico e objeto pedagógico, são diversas

e quando se trata de um viés pedagógico estão em jogo as teorias pedagógicas, ligadas a projetos históricos.

A Educação Física, então, tornou-se “disciplina extra”, como é chamada nas escolas do município em que realizo esta pesquisa (Feira de Santana) e tem sua aula invadida para a realização de uma série de atividades (ensaios, reforço de outras disciplinas, entre tantas outras atividades que posso listar aqui), mesmo que se insista em dizer que tais ações significam o que não é a Educação Física.

Na Educação Infantil perpetuou-se a influência significativa, nesse vazio, da psicomotricidade, que é carente de condicionantes histórico-sociais, estando vinculada a uma perspectiva reprodutivista de Educação (SOARES, et al., 1992). Para Kunz (2004a), em concordância com tal comentário, há um abandono dos aspectos sociais e culturais para pensar a Educação.

Um outro fator destacado por Bracht (1999), no que diz respeito à crise da Educação Física, tem relação com a definição de sua especificidade, singularidade, que poderia possibilitar a superação da condição de “disciplina extra”. Então, de que saber trata a Educação Física entendida como prática pedagógica? Nas palavras de Bracht (1999, p. 42), “[...] quando nos referimos ao objeto da Educação Física, pensamos num saber específico, numa tarefa pedagógica específica, cuja transmissão/tematização e/ou realização seria atribuição desse espaço pedagógico [...]”.

Foi diante dessas questões e da busca pela especificidade, segundo Soares e outros (1992) que emergiram movimentos ditos renovadores na Educação Física. A preocupação era superar as condições e concepções científicas e reprodutivistas (reducionistas) sobre as quais se desenvolvia a Educação Física. No encaminhamento da garantir a legitimidade da Educação Física, portanto, a década de 1990 assistiu a um crescimento significativo da produção científica da área. Nesse movimento, diferentes propostas para a Educação Física no âmbito escolar foram organizadas.

Então, no que se refere à Educação Física escolar, muito conhecimento foi e está sendo produzido a ponto de, atualmente, se entender que a Educação Física deve se estruturar como um componente curricular e não mais como um enfeite na escola ou como uma disciplina que molda corpos e adentra-os. Souza Junior (2001) fala da necessidade de a Educação Física superar a condição de marginalidade, digo de “disciplina extra”, para se legitimar.

Segundo Taffarel e outros (2000, p. 196), “a Educação Física constitui-se, hoje, em disciplina de conteúdo, matéria de ensino e não somente um adorno, ou algo supérfluo na

escola. Tem, portanto, objetivos que implicam avaliações, tanto da escola, quanto da prática pedagógica, quanto dos aprendizes”.

Algumas reflexões são colocadas doravante, a partir de tais comentários e afirmações. Reflexões que se constituem tanto no âmbito da própria literatura, mas também do contato cotidiano com a Educação Física no espaço concreto da escola, em especial na Educação Infantil. A Educação Física é “disciplina extra”, confunde-se com recreio e com o desenvolvimento motor. Então, será que se configura como componente curricular? Por que será que muito do debate acadêmico em busca de uma outra Educação Física não chega à escola? É claro que existe o aspecto histórico - não se muda a direção do barco de um momento para outro - mas há também, e Vago (2007), na VIII Jornada Pedagógica do CBCE/BA¹⁹, colocou isto de forma pontual, uma cisão entre o fazer científico e o fazer escolar. Esse mesmo aspecto é também apontado por Kunz (2004b) ao afirmar que, apesar das denúncias e das novas formas de Educação e Educação Física que se apresentam, ainda não se concretizaram mudanças efetivas nos cotidianos escolares. Portanto, é preciso resgatar o lugar do professor como sujeito de transformação e compreender que é no cotidiano escolar, no espaço/tempo da escola que se dão as transformações e questionamentos.

Então, retomo aqui a necessidade de realizar a pesquisa com os sujeitos escolares e destaco que a mudança da Educação Física e da escola dar-se-á a partir do que se tem, da escola que se constituiu como “rainha da sucata”. Por isso, entendo e assumo o dia-a-dia da escola como o espaço de realização deste estudo e de uma proposição para a Educação Física na Educação Infantil que, para além de tratar dos objetivos e conteúdos, atenta para um ponto específico: os conhecimentos cotidianos das crianças sobre a Educação Física e seus conteúdos aprendidos na/com a TV.

Esse movimento de questionamento dos modelos postos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da Educação Física na escola só encontrou espaço na Educação Infantil, segundo Ayoub (2001), após a LDBE/1996 colocá-la como componente curricular obrigatório em toda a Educação Básica. Em outros termos, essa consideração também é feita por Arantes (2003) quando ela afirma que tem havido uma preocupação de repensar as contribuições da Educação Física na aprendizagem e desenvolvimento infantil numa referência mais dialética. Essas questões têm relação tanto no que se refere às próprias teorias críticas da Educação, que no cenário brasileiro só foram direcionadas a pensar a Educação de 0 a 6 anos a partir da

¹⁹ A Jornada Pedagógica do CBCE/BA é um evento que acontece a cada dois anos para socializar conhecimentos e experiências locais. A Jornada Pedagógica do CBCE/BA do ano de 2007 aconteceu nos dias 05 e 06 de maio, com a temática da produção do conhecimento no campo da Educação Física.

década de 1990, quanto no que se refere ao fato de a Educação Infantil ter sido promovida à primeira etapa da Educação Básica, na qual a Educação Física é obrigatória.

Nesse movimento, várias propostas teórico-metodológicas se estruturaram para a Educação Física e ainda hoje não há um consenso. Todavia, ganhou força a idéia de que a Educação Física não pode existir descontextualizada do Projeto Político-pedagógico (PPP) da escola no seu Projeto de Ensino-aprendizagem (PEA), que envolve objetivos específicos da área, a seleção de conteúdos a serem tematizados e a avaliação.

Retomo Vasconcellos (2000), quando considera que o PPP é um documento que norteia as ações escolares. Mas, para que sua concretização torne-se possível, é preciso que sua elaboração – na definição do marco referencial em que a escola apresenta os princípios educacionais da prática que ali se efetiva, na leitura da realidade da escola, no levantamento das necessidades que ali se apresentam e na definição de objetivos, plano de ação e currículo – aconteça com a participação dos sujeitos que vivem a escola. Assim, será possível que os professores elaborem seus Projetos de Ensino-aprendizagem definindo objetivos factíveis, considerando as necessidades dos alunos, selecionando conteúdos de ensino a partir de sua relevância social e respeitando a realidade estrutural da escola.

Como diferentes perspectivas teórico-metodológicas foram elaboradas, entendo que é necessário apresentá-las brevemente, mostrar como as mesmas se configuram quando se pensa no trabalho com a criança de Educação Infantil, além de posicionar-me em relação a elas a partir da referência sócio-histórica que assumo neste estudo, estabelecendo as relações que me forem possíveis.

Antes disto, no entanto, quero voltar ao debate sobre a especificidade da Educação Física, pois, para Souza Junior (2001), esse é um dos caminhos para que a Educação Física se torne um componente curricular significativo na formação dos educandos. No mesmo movimento, Castellani Filho (1998) questiona se a Educação Física tem o que ensinar, sendo irônico ao responder que se houver aulas de Educação Física já estará se dando uma revolução na área. Isto dá a dimensão do quão difícil é a problemática da transformação da Educação Física em componente curricular, nos termos postos por Saviani (2006) e Souza Junior (2001).

Mais complicado torna-se, ainda, quando considero que a referência da aptidão física ainda é bastante presente em várias escolas, afetando o reconhecimento da Educação Física por alunos e professores da escola. Ou seja, a Educação Física ainda está, em alguma medida, vinculada a sua função higiênica e eugênica do século XIX, associada com a noção de rendimento esportivo para formar agora “corpos que consomem corpos”, como pontua

Ghiraldelli Jr. (2002) ou, como diz o próprio Castellani Filho (1998, p. 42), “corpos mercador/mercadoria e consumidor”. A Educação Física nessa ótica continua funcionando como atividade sem identidade e que simplesmente colabora com interesses do grupo hegemônico, sem assumir uma função específica.

Mas qual seria a especificidade da Educação Física? A cultura corporal? A cultura de movimento? A cultura corporal de movimento? Os jogos e as brincadeiras? O movimento em si? Depende! De quê? Do lugar de onde se olha, pois, como já afirmei, várias foram as perspectivas que se estruturaram para a Educação Física na escola superar as referências que parecem insistir em se perpetuar. Retomo, então, as palavras de Bracht (1999), e concordo com ele sobre o fato de que a Educação Física se constitui como uma prática pedagógica pautada em conhecimentos científicos, cujas proposições são delimitadas a partir do papel social a ela estabelecido.

Então, Darido (2003) organizou diversas abordagens teórico-metodológicas, a partir dos pressupostos de cada uma delas, pontuando que todas buscam romper com o modelo mecanicista que ainda se faz presente. São consideradas pela autora as abordagens: Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Sistêmica, Cultural, Jogos Cooperativos, Saúde Renovada, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Crítico-superadora e Crítico-emancipatória.

Como já comentei sobre a psicomotricidade, não retornarei a ela. Já a abordagem Desenvolvimentista, influenciada pela psicomotricidade, fundamenta-se nas mesmas referências aí postas de aprendizagem e desenvolvimento e entende o movimento como principal elemento da Educação Física, como objeto e meio. Assim, o objetivo da Educação Física seria possibilitar experiências de movimento adequadas a dada fase de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, os movimentos são organizados a depender do desenvolvimento humano, considerando a fase na qual são característicos movimentos reflexos (do nascimento até um ano de idade), movimentos rudimentares (até dois anos de idade), movimentos fundamentais (até sete anos de idade) e movimentos culturalmente determinados (a partir dos sete anos de idade) (GALLARDO; OLIVEIRA; AVARENA, 1998).

Não posso deixar de observar que muito dessa proposta direciona-se a crianças menores de seis anos de idade. Cabe ressaltar, então, a mesma crítica anteriormente feita à psicomotricidade, mais uma vez tomando Kramer (2003) e Oliveira (2005) como referências. Uma perspectiva que uniformiza o desenvolvimento humano e estabelece padrões em etapas pauta-se em referências idealistas de infância e não considera aspectos sociais e culturais no

desenvolvimento infantil. E mais: será que o movimento humano só tem influência cultural após os sete anos? Onde estão as crianças antes disto? Não interagem, não se relacionam? Enfim, há nessa perspectiva uma desconsideração das questões sociais que são marcantes no desenvolvimento e aprendizagem humanos em toda a vida dos sujeitos.

Em especial, quando se pensa na questão da pré-escola, coloca-se como especificidade da Educação Física o “[...] conhecimento teórico e prático sobre a motricidade humana com o objetivo de otimização das possibilidades e potencialidades do educando para movimentar-se” (FERRAZ, 199-), com o objetivo de promover o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo-social, tratando de dimensões simbólicas, atitudinais e procedimentais. As primeiras dariam conta de promover ao aluno o conhecimento do corpo, das habilidades básicas e das regras. Já quando se fala em atitudes, trata-se de aceitar a atividade física, portar-se como indivíduo que tem uma imagem corporal positiva, comportamentos diante da competição, limitações dos outros. E, por fim, quando se pontuam procedimentos, o que está em jogo é o desenvolvimento das capacidades físico-motoras e perceptivo-motoras.

Outro ponto a destacar, especificamente quando se trata da Educação Física na Educação Infantil no que concerne às pesquisas feitas a partir dessa referência, é a construção de um diagnóstico da Educação Física na primeira etapa da Educação Básica realizada no município de São Paulo, por Ferraz e Macedo (2001a), quando constata-se que aproximadamente metade dos professores regentes de classes pesquisadas (generalistas) desenvolvem atividades de Educação Física com os alunos, já que quase não há professores especialistas em Educação Física na rede municipal e constata-se, em outro estudo também de Ferraz e Macedo (2001b), que esses professores trabalham com intencionalidade pedagógica para promover o desenvolvimento motor, baseados em referências da psicomotricidade. Os autores constroem uma análise positiva dessa realidade por atender às referências da proposta e por serem estes os paradigmas postos no RCNEI, do qual tratarei mais a frente.

No debate sobre qual o professor que deve dar aulas de Educação Física na Educação Infantil tem-se um ponto de muita controvérsia, que por não me interessar diretamente tratei de modo breve. Falo em controvérsia porque há quem fale que a presença de professores especialistas prejudica a perspectiva curricular do trabalho integrado na Educação Infantil, o que é o caso de Kramer e outros (2003). Todavia, existem quem fale que deve dar aulas quem tiver competência e formação para realizar o trabalho, como afirma Freire (1997). E há que se considerar que, historicamente, o professor de Educação Física não tem essa formação, mas Sayão (2002) também pontua que a preparação para o trato com a Educação Física parece não estar presente nos cursos de formação em Pedagogia.

O que quero destacar é que desconsiderar as influências sociais e culturais presentes no eixo corpo-movimento humano é desprezar a realidade dos sujeitos. É deixar de lado as interações que se estabelecem cotidianamente com outros sujeitos e com a cultura, nas quais o próprio ser se constitui. Desse modo, instala-se a perspectiva em que a criança educanda é uma idealização e não um sujeito com o qual o professor dialoga.

Na chamada abordagem construtivista-interacionista, a Educação Física extrapola o eixo corpo/movimento e fala em desenvolvimento cognitivo, motor e social, a partir do resgate do universo de jogos e brincadeiras dos alunos, além do trabalho com blocos de conteúdo, que são o “conhecimento de si mesmo”, “conhecimento do meio” e “cultura da Educação Física”, numa perspectiva de resolução de problemas (FREIRE; SCAGLIA, 2003).

Há, nessa perspectiva, uma preocupação com a redução da Educação Física ao ato motor, num entendimento de que as habilidades motoras precisam ser desenvolvidas, mas a partir de elementos que façam parte do universo cultural infantil. Então, com base na teoria piagetiana sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, Freire (1997) propõe o trabalho corporal na escola por meio dos jogos e brincadeiras e os ganhos motores, afetivos, sociais e cognitivos que a criança tem com essa atividade são os aspectos que justificam a Educação Física.

Essa proposta encontra-se mais sistematizada no livro de Freire e Scaglia (2003), quando propõem os blocos de conteúdos e o trabalho com diversos temas e subtemas organizados por série a partir dos estágios sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal, propostos por Piaget.

No âmbito da Educação Infantil, o jogo seria o foco do trabalho corporal, em especial o jogo de faz-de-conta, pois os autores chegam a afirmar que a Educação Infantil deveria se constituir como uma escola da fantasia. Há, sem dúvida, nessa proposição um avanço em relação ao entendimento da criança, mas as questões sociais são ainda deixadas de lado, além de, no olhar da própria Darido (2003), não ficarem claros o conteúdo e função específicos da Educação Física, pois o jogo e a brincadeira parecem ser mais um meio para outras aprendizagens do que propriamente um conteúdo, o que dificulta seu estabelecimento como componente curricular.

Além disso, quero concordar com Bracht (1999) quando ele pontua que a perspectiva construtivista-interacionista, ao relacionar todas as decisões didático-metodológicas a aspectos da psicologia da aprendizagem de base piagetiana, que também estabelece fases de desenvolvimento, naturaliza e desculturaliza a Educação Física.

Na lógica dos jogos cooperativos, é evidente que os jogos são o foco do trabalho da

Educação Física. O objetivo que se estabelece é o questionamento do impulso competitivista de nossa sociedade e a aprendizagem do trabalho coletivo (DARIDO, 2003).

Há que considerar a importância dessa proposta no processo de transformação social que assumo aqui, já que considero que só coletivamente a transformação de uma realidade se torna possível e que o próprio desenvolvimento humano acontece nas relações. No entanto, há muito que se sistematizar nessa proposta, esclarecendo as bases de desenvolvimento e aprendizagem humanos, a que projeto político-pedagógico se vincula essa proposição.

A abordagem da saúde renovada apresenta o redirecionamento da perspectiva biológica devido ao questionamento sofrido na década de 1980. As temáticas da saúde e qualidade de vida continuam orientando a proposta, mas na perspectiva de prevenir e reverter quadros de doenças crônico-degenerativas que afetam a sociedade contemporânea também pela falta de atividade física (DARIDO, 2003).

Considero que tal abordagem representa mesmo uma tentativa de recolocação de poder por dados grupos da Educação Física brasileira. Além disso, a perspectiva não supera o viés biologicista nem considera questões culturais e sociais que estão significativamente presentes na escola. Agora, para combater a obesidade e a diabetes infantil, por exemplo, a Educação Física deveria continuar se pautando nas referências da Fisiologia do Exercício e do Treinamento Esportivo. Tal perspectiva apresenta-se para mim como o velho de roupa nova.

Uma outra perspectiva que se coloca e está no âmbito da oficialidade porque foi elaborada no contexto das reformas educacionais realizadas no Brasil na década de 1990 são os PCN. No âmbito da Educação Infantil, trata-se do RCNEI, já comentado brevemente em seus aspectos gerais no capítulo terceiro deste trabalho.

Os PCN são bastante criticados no âmbito acadêmico pela sua inconsistência e ecletismo teóricos e por terem a arrogância de se pretender um currículo nacional, muito mais que orientações alternativas para os educadores. No entanto, há que se considerar que para Ghiraldelli Jr. (2003) isto não impede que eles estejam sujeitos a alterações a partir de novos debates e temas que venham a ser discutidos na sociedade. O que entendo como necessário questionar é sob que direcionamento dar-se-iam essas alterações. Então, está posta, mais uma vez e constantemente quando se trata do sistema educacional, a arena de disputas pela defesa dos interesses das diferentes classes sociais.

O PCN é resultado, conforme o mesmo autor, do modo não autoritário como a LDBE (1996) tratou os conteúdos escolares. Nessa mesma trilha, foi aberto espaço para a busca de novas posturas para a Educação Física na escola. Ou seja, as contradições da legislação colocaram e colocam possibilidades de buscar instrumentos de luta pela escola que se deseja

para as classes menos favorecidas (BRITO, 1997).

Nesse contexto, contudo, o PCN, diz Ghiraldelli Jr. (2003), é a principal referência para a avaliação das escolas pelo Ministério da Educação. Por isso, falo da arrogância de querer se constituir um currículo nacional. Isto lembra, ainda, comentário também já tecido neste texto, sobre a descentralização dos serviços básicos pela lógica do Estado Mínimo, mas a centralização através de estratégias refinadas para manter as instituições com um funcionamento que naturalize as idéias necessárias à manutenção do *status quo* (senso comum na perspectiva discutida por Martins, M. F. (2005)). A idéia de currículo nacional torna-se ainda mais forte quando os PCN tratam dos objetivos por ciclos, dos conteúdos a serem tratados, das formas de avaliação e até como estruturar as aulas (SOARES, 1997).

No âmbito da Educação Infantil, todavia, o documento elaborado no mesmo movimento dos PCN foi o RCNEI, que é também considerado um documento frágil teoricamente, com concepções de infância e de Educação que não superam as perspectivas sobre as quais se construiu uma Educação Infantil assistencialista e compensatória, mas que ao mesmo tempo traz marcas das contradições e lutas que se efetivaram no seu processo de elaboração e aprovação.

Uma dessas marcas é a consideração presente no documento introdutório de que a Educação Infantil tem a função de cuidar e educar, assumindo, mesmo que parcialmente, a referência das pedagogias críticas para a Educação Infantil. Isso se torna problema quando, ao abordar os conhecimentos tratados tal perspectiva não se mantém e se manifesta um olhar para esse segmento educacional na lógica da preparação para as séries posteriores.

Não obstante, entendo a significância de destacar (retomando o que já foi posto no capítulo terceiro) que o RCNEI é um dos documentos que estrutura a reforma da Educação brasileira num viés de liberalização e de naturalização de um projeto de sociedade que vem tentando se manter através de estratégias cada vez mais refinadas.

Olhando especificamente para a Educação Física, a consideração do movimento como um dos aspectos que vai possibilitar à criança o conhecimento de mundo pode ser posto como mais um avanço. Claro que somente inserir o movimento, ainda mais numa perspectiva naturalista, reducionista e contraditória, não sana as questões de qualidade da Educação Infantil nem de desprezo à Educação Física na escola. Porém, são ao menos postas as condições para que a ação pedagógica também dessa área se faça numa perspectiva de afronta, de estabelecimento de embates.

Mas o que o BRASIL (1998) propõe para o trabalho com o movimento na Educação Infantil? Primeiro, o documento considera que, historicamente, e com as concepções de

infância e de Educação Infantil que nortearam as práticas educacionais com as crianças da primeira infância, o movimento foi considerado como uma manifestação inadequada ou com um objetivo disciplinar. Negando essas perspectivas, pontua que a escola de Educação Infantil deve garantir atividades que promovam a ampliação da cultura corporal infantil, propiciando um amplo desenvolvimento da motricidade das crianças.

Já começam aí as contradições, porque na perspectiva da cultura corporal não se entende o movimento corporal apenas como um instrumento para o desenvolvimento motor, cuja perspectiva, já disse, é considerada idealista. Ao contrário, quando se fala em cultura corporal fala-se em uma linguagem. Tem-se, portanto, vínculos estreitos com as questões culturais e sociais da realidade, do contexto em que vive e relaciona-se o sujeito.

Essas contradições e as referências na perspectiva do desenvolvimento motor ficam ainda mais claras quando o documento em questão passa a analisar a relação da criança com o movimento a partir das conquistas no plano da motricidade, bem ao gosto da lógica em que a cada etapa há a maturação de alguma capacidade. As próprias brincadeiras, mesmo relacionadas com a cultura regional, são tomadas como oportunidades para o desenvolvimento de habilidades motoras.

Como blocos de conteúdos a serem trabalhados no âmbito do movimento na Educação Infantil estão as capacidades expressivas e instrumentais do movimento. Na sua dimensão expressiva, o movimento diz respeito à possibilidade de se comunicar e se expressar, destacando-se a dança. Na função instrumental, fala-se do equilíbrio e da coordenação do movimento, para a qual os jogos motores são considerados recursos significativos. Nessa trilha, os objetivos de trabalho seriam, de modo geral, a familiarização com a imagem do corpo, explorar possibilidades de gestos e ritmos, deslocar-se com destreza no espaço, explorar movimentos corporais, indo do mais simples (de zero a três anos) para o mais complexo (de quatro a seis anos), de modo a possibilitar o aprofundamento das habilidades (BRASIL, 1998).

Uma análise sistemática deste proposta é construída por Arantes (2003). Com base na perspectiva da cultura corporal, a autora contrapõe o RCNEI aos princípios de ensino-aprendizagem postos na perspectiva por ela assumida. Destaco tais considerações por fazer opção pela mesma perspectiva de desenvolvimento do processo educativo e por concordar com os olhares críticos lançados ao RCNEI.

O primeiro aspecto destacado por Arantes (2003) na análise que faz do RCNEI é o fato de diferentes perspectivas epistemológicas, até contraditórias, serem tomadas como referências para sua construção. Nesse ponto, dá-se especial atenção às referências

piagetianas, para as quais a criança é inicialmente egocêntrica e só depois começa e se relacionar, e à perspectiva sócio-histórica, que considera o individual, social. Esses posicionamentos diferentes diante da aprendizagem e do desenvolvimento pressupõem posturas diversas de ensino-aprendizagem.

Na organização dos conteúdos, segundo as colocações de Arantes (2003), há uma perspectiva etapista, que entende o desenvolvimento como um pré-requisito para a aprendizagem e não como aspectos concomitantes e interdependentes. Por isso, como já afirmei antes, tem-se uma prerrogativa de trabalhar do mais simples para o mais complexo. Mantém-se, de tal modo, uma lógica linear de ensino e aprendizagem, além da homogeneização de todas as crianças num referencial idealista e de fantasmagoria. Está presente, além disso, a já posta desculturalização do movimento e, portanto, um viés biologicista em seu bojo.

Na perspectiva chamada por Darido (2003) de abordagem sistêmica, cita-se Betti como principal referência. Betti e Zuliani (2001) diz que dentro do atual contexto social, caracterizado por mudanças constantes e uma extrema instabilidade que caracterizam as sociedades contemporâneas, a Educação Física e seus objetivos devem ser repensados no sentido de formar um cidadão capaz de se posicionar criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento.

Nas palavras de Betti e Zuliani (2001, p. 75):

A Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica deve assumir então uma outra tarefa: introduzir e integrar os alunos na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade de vida.

Nessa perspectiva, a Educação Física teria por função aproximar os alunos da cultura corporal de movimento, considerando os diferentes aspectos disciplina cada vez mais presentes no nosso cotidiano através dos meios de comunicação de massa e levando em conta que estes substituem a prática pela assistência, em especial do esporte espetacularizado. Então, a Educação Física na escola tem como uma de suas funções, contribuir para a formação de um olhar crítico em relação às mensagens midiáticas (BETTI, 1998).

Entendo como importante ressaltar que apesar de se tratar de uma outra perspectiva na construção de Darido (2003), muitos diálogos podem ser estabelecidos com a obra do referido autor por ser ele um dos professores de Educação Física que trata de modo significativo da discussão dos meios de comunicação e de sua influência sobre os conteúdos e o trabalho com

a Educação Física na escola. O autor entende que são necessários construir fundamentos para dar conta da relação meios de comunicação/Educação Física/espço escolar. Além disso, pelo fato de que, mesmo assumindo a perspectiva da cultura corporal, chamada de crítico-superadora e estabeleço, no decorrer do trabalho, diálogos com a filosofia da linguagem.

Retomo aqui as considerações de Vasquez (1977) quando ele destaca a necessidade de ter uma consciência dinâmica em relação aos aspectos da realidade para não se dar o assassinato da própria teoria. Então, assumo a seguinte posição: tenho o materialismo histórico-dialético como referência para discutir o objeto posto nesta pesquisa, mas não deixarei de empreender diálogos com aspectos e teorias que se mostrem significativas no debate do trabalho pedagógico, da Educação Física, da Educação Infantil e da TV, até porque, como já disse na justificativa, essa relação precisa ser estudada pela sua própria escassez. Desse modo, faz-se necessário estabelecer relações, pô-las em debate para encontrar possibilidades coerentes e factíveis quando se toma a realidade da Educação brasileira. Não quero afirmar nem o multirreferencialismo, nem a colcha de retalhos como paradigma. Ao contrário, quero afirmar a própria perspectiva dialógica e polifônica que norteia o processo deste estudo e que se funda em bases dialéticas e materialistas.

A perspectiva de trabalho proposta por Betti e Zuliani (2002) tem alguns princípios, como o princípio da inclusão, que concebe que os conteúdos e estratégias de ensino devem possibilitar a expressão e participação de todos os educandos; o princípio da diversidade, entendendo que todos os temas da cultura corporal de movimento devem ser tematizados; o princípio da complexidade, que concebe que o grau de complexidade no trato com os conteúdos deve aumentar na medida em que passam as séries escolares; e, o princípio da adaptação ao aluno, que considera a importância de levar em conta as necessidades e interesses do aluno.

Além disso, uma outra abordagem é a que Darido (2003) chama de Cultural, que se baseia, conforme a autora, na Antropologia para propor a superação de um olhar meramente biologicista para a Educação Física. Para tanto, é necessário compreender o universo simbólico de professores e alunos e atentar para a diversidade, pois, no olhar dessa perspectiva, os sujeitos são iguais nas suas diferenças.

Essa é também uma abordagem com a qual posso estabelecer diálogo, pois na perspectiva sócio-histórica há um entendimento de que é socialmente que o sujeito se individualiza. Além disso, existe uma preocupação com a heterogeneidade dos sujeitos, já que faz-se uma crítica ao que posso, ironicamente, chamar da “escola industrial”, que para adequar os sujeitos à sociedade capitalista e globalizada busca a homogeneidade e a produção

em massa de indivíduos, uns mais iguais que os outros, como disse Humberto Gensinger.

Inclusive, no âmbito da Educação Física na Educação Infantil, tal relação é estabelecida por Soares (2001-2002), ao trazer a Pedagogia de Projetos como uma possibilidade de tematizar a cultura corporal na Educação Infantil superando a fragmentação e o isolamento que caracterizou a Educação Física como “disciplina extra”. A autora embasa seu debate em Daolio para afirmar que, na Educação Infantil, mais que tematizar os diversos conteúdos da cultura corporal que sejam pertinentes em dado contexto, deve-se também garantir a expressão de todos os alunos em suas diferenças, o que pressupõe o trabalho coletivo, interdisciplinar e o olhar para a realidade como uma totalidade.

Há, ainda, a perspectiva crítico-superadora que, com base no materialismo histórico-dialético, que assume um compromisso com as classes menos favorecidas e constrói orientações pedagógicas de cunho sócio-histórico. A própria escola é concebida como espaço de contradições em que está presente o conflito de interesses entre as classes sociais. Portanto, esse embates estão presentes no próprio PPP. Ainda assim, e numa perspectiva de transformação social, de concretização de um projeto histórico contraposto ao capitalista, entende-se que a sua função é possibilitar ao educando a capacidade de refletir sobre sua realidade. Para isso, a escola apropria-se de conhecimentos culturais e científicos (SOARES, et al., 1992).

Entende-se, ainda, que a escola deve estar organizada em ciclos e que a seleção e tematização dos conteúdos - entendendo que a Educação Física trata pedagogicamente os temas da cultura que se expressam através de uma linguagem, a cultura corporal - deve considerar aspectos como a relevância social dos conteúdos, as possibilidades sociais e cognitivas dos educandos, tratando-os como sujeitos históricos (portanto, tomando o trabalho pedagógico como espaço/tempo de dialogia).

Quando falo em dialogia, recorro mesmo à perspectiva bakhtiniana, quando se pontua que nas interações discursivas é que se tem acesso aos significados sociais dos signos que medeiam nossas relações com o mundo e que para os mesmos são estabelecidos sentidos. Portanto, o trabalho pedagógico deve possibilitar a internalização dos pensamentos pelos educandos e, ainda, promover o posicionamento destes diante dos enunciados que estão postos pela realidade, produzindo olhares e respostas para a mesma.

Especificamente em relação à Educação Infantil, essa tem sido uma das perspectivas que mais tem avançado, assim como a perspectiva da cultura corporal de movimento, na proposição de orientações para esse nível de ensino, apesar de no chamado Coletivo de Autores somente se tratar da chamada pré-escola e a partir de seis anos de idade.

Nessa referência, quando na Educação Infantil, a Educação Física continua trabalhando a cultura corporal. Como objetivo geral, aparece a proposição de possibilitar aos alunos a reflexão pedagógica intencional e sistemática dos temas postos no âmbito da cultura corporal. Como objetivos específicos, são postas a vivência do universo da cultura corporal, a construção da noção de funcionalidade das regras que orientam as relações sociais, a relação entre valores, atitudes e possibilidades de ação que a criança tem em diferentes situações, a promoção de situações que façam emergir o faz-de-conta (SILVA, 2005).

Para desenvolver o trabalho pedagógico, o mesmo autor coloca como aspectos significativos a serem observados a possibilidade de usar diferentes objetos (e seus significados simbólicos), a relação da criança com o mundo e a realidade através do jogo simbólico, o estabelecimento de relações dialógicas com as crianças, a contextualização do sentido e significado das práticas da cultura corporal, a construção de novas alternativas e possibilidades de ação corporal.

Seriam temas a ser tratados na Educação Infantil na proposição elaborada por Silva (2005), o jogo, a brincadeira, a dança, a ginástica e a capoeira. Essa proposta, e o próprio autor chama atenção para esse aspecto, foi construída para concretização no município de Olinda/PE. Em outros lugares, é preciso atentar para as especificidades, até porque a consideração da realidade social, histórica e cultural do educando é um dos princípios curriculares sugeridos por Soares e outros (1992).

Há destaque, nessa proposta, para o tema do jogo, especialmente o jogo simbólico. Para compreender esse aspecto, basta atentar para as discussões de Vigotski (1998) sobre a importância do brinquedo e das ações de brincar e jogar no desenvolvimento humano. Para o referido autor, o brinquedo, o ato de brincar e jogar preenchem as necessidades das crianças, especialmente aquelas que não há como saciar imediatamente, o que contribui para que a criança se envolva num mundo imaginário. A imaginação é, portanto, uma atividade humana consciente porque é normalmente a memória de uma situação real, mas em que a criança busca atingir algum objetivo. E, mesmo que a criança não tenha consciência do que lhe leva à ação de brincar, ela adquire regras de comportamento na medida em que tenta imitar e exibir, imaginariamente, um jeito de ser.

Vigotski (1998) afirma ainda que, através do brinquedo, a criança consegue transitar do estágio em que a percepção e o significado se confundem, em que os objetos determinam sua ação para o estágio em que as idéias determinam a ação, agora determinada por regras implícitas ou explícitas. As regras, para esse pensador, são um elemento essencial e sempre presente no jogo infantil, pois toda situação imaginária possui regras e todo jogo de regras

possui uma situação imaginária. Isto fica claro na afirmação de que “o papel que a criança representa e a relação dela com o objeto (se o objeto tem seu significado modificado) originar-se-ão sempre das regras” (VIGOTSKI, 1998, p. 125).

Além disso, no brinquedo a criança inclui ações e objetos reais, interpretando-os e valorando-os, porque nem tudo no comportamento da criança ao brincar é imaginário, pois a criança realiza seus desejos e estes envolvem aspectos da realidade, que são apreendidos na experiência e começam a fazer com que as operações baseadas em significados sejam as motivações para as ações e comportamentos humanos.

O próprio Vigotski (1998, p. 135) diz que:

[...] o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo [...]

Por isso, Silva (2005) entende que o jogo simbólico na Educação Física é importante porque a criança vivencia numa totalidade os desafios do contexto em que vive e as necessidades que lhe são aí colocadas, expressando-se corporalmente, experimentando diferentes ações corporais, estabelecendo vínculos afetivos.

É nessa mesma direção que caminha Faria Junior (1996), ao discutir sobre a presença dos jogos populares na escola. Na medida em que sentidos e significados do contexto sociocultural fazem-se presentes nos brinquedos, brincadeiras e jogos eles são uma manifestação cultural que traz marcas do passado, da história, do saber popular, dos códigos básicos da sociedades e, portanto, são importantes para a construção da identidade da criança.

No âmbito da Educação Física, Silva (2005) diz que esse tema possibilita a experiência com diferentes objetos, dos quais as crianças conhecerão as propriedades físicas e os quais poderão atribuir significados e sentidos diversos, o estabelecimento de diferentes relações com outras crianças e adultos, a negociação e a compreensão do valor das regras (implícitas ou explícitas), o conhecimento de diferentes culturas presentes nos jogos, cantigas e parlendas, a vivência de diferentes papéis.

Além dos jogos e das brincadeiras, a dança é uma manifestação da linguagem corporal que também traz signos sociais do passado e do presente. E, ainda, segundo Soares e outros (1992) possibilita a expressão corporal espontânea dos alunos, o conhecimento de símbolos de diversas culturas presentes nas danças e a formação da identidade cultural dos educandos. Por

isso, nas palavras de Soares e outros (1992, p. 83): “faz-se necessário o resgate da cultura brasileira no mundo da dança através da tematização das origens culturais [...]”.

Há que se considerar, no entanto, a partir dos próprios princípios curriculares propostos por esse coletivo de autores, que a dança tem formas provisórias e apresenta-se contemporaneamente sob outras formas e traz valores próprios da sociedade narcísica e consumista em que vivemos. Isto não significa negar a dança. Ao contrário, torna imprescindível tematizar sua forma atual, transitar para o passado, encontrar suas origens e contrastar valores.

Na Educação Infantil, o trato com a dança, segundo Silva (2005), possibilita o reconhecimento e a expressão de si mesmo, de estados afetivos e de diferentes ações corporais, a experimentação de diferentes ritmos, inclusive aqueles que compõem o calendário cultural, as cantigas de roda e situações imaginárias.

Além da dança, a capoeira também possui um significado histórico que contrasta com o processo de esportivização pelo qual vem passando e possibilita na Educação Infantil diferentes ações corporais, a relação música-movimento, a exploração rítmica dos instrumentos, o conhecimento dos aspectos históricos presentes na capoeira e dos símbolos e rituais que compõem a roda (SILVA, 2005).

A ginástica, segundo Soares e outros (1992), justifica-se na escola porque promove rica experiência corporal e porque no confronto das formas tradicionais e espontâneas do exercício ginástico, os educandos podem elaborar sentido para seu próprio exercício. Esse conteúdo, na Educação de 0 a 6 anos, garante a experiência das próprias possibilidades de ação corporal, no que se refere ao saltar, equilibrar, rolar, trepar, embalar, com e sem objetos, além de promover a exploração de desafios do ambiente natural e social e a identificação das próprias sensações.

Tenho uma ponderação a fazer a essa determinação de temas. Há que se considerar, no que Betti (2002) auxilia, que a cultura corporal tem centralidade nos meios de comunicação e as crianças são inseridas no universo esportivo precocemente e que a luta é elemento constitutivo de grande parte da programação televisiva infantil. Esse conhecimento, portanto, fará parte da bagagem dos conhecimentos cotidianos infantis quando chegarem à escola e à aula de Educação Física.

Penso, então, que a experiência do faz-de-conta pode possibilitar a experimentação espontânea de movimentos como chutar, arremessar, entre outros, que também representarão uma valiosa experiência corporal, além de possibilitar que as crianças assumam diferentes papéis (jogadores que ganham, jogadores que perdem, jogadores que ficam de fora, técnico,

árbitro, torcida) e de negociação de regras próprias para mudar essa configuração tradicional do esporte. Esse movimento pode libertar as crianças de uma vivência com regras pré-estabelecidas, que vêm de fora e abrir a via para que o professor estabeleça, no diálogo, comparações entre as experiências espontâneas e o modelo esportivo presente de forma hegemônica na nossa sociedade.

A luta, assim como a capoeira, especialmente as modalidades de origem oriental, trazem um amplo simbolismo cultural, desde a vestimenta até os valores, que as crianças terão a possibilidade de conhecer. É possível, ainda, levantar diálogos sobre a violência e sobre a responsabilidade que cada um pode ter com a segurança do outro. Além disso, o leque de movimentos possibilitará a ampliação das ações corporais das crianças e a experimentação de outras sensações e emoções.

É também na perspectiva crítico-superadora que Barbosa (2001-2002) aponta a necessidade de formação dos professores de Educação Física para que estes possam ter um olhar amplo para a Educação Infantil, que supere o olhar assistencialista, compensatório e caridoso que norteou a ação educativa com a criança da primeira infância e, ainda, para que a prática corporal possa ir além do fazer por fazer recreativo.

Nessa trilha, a autora pondera que a Educação Física deve se colocar na escola de Educação Infantil não numa perspectiva de fragmentação do conhecimento, já que na perspectiva sócio-histórico-dialética o próprio conhecimento não é tomado de modo fragmentado, especializado, sem relação com os outros conhecimentos escolares. Então, uma postura político-pedagógica interdisciplinar é um dos rumos aqui apontados para legitimar a Educação Física como componente curricular na Educação Infantil.

Propondo um modo de concretização dessa postura, Soares (2001-2002) estabelece um diálogo com a Pedagogia de Projetos²⁰, quando coloca que “muito se tem discutido sobre o trabalho por projetos como uma alternativa de conduzir a Educação de forma interdisciplinar [...]”. Então, o entendimento é de que essa forma de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil possibilita considerar a criança em sua totalidade e como sujeito de diálogo no encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem.

Consigno estabelecer relações dessa proposição com o que trazem Kramer e outros (2003), ao colocarem que o currículo da Educação Infantil deve ser organizado por temas a partir daquilo que se seleciona como socialmente relevante para tratar com as crianças e pelas

²⁰A autora leva em consideração que a Pedagogia de Projetos foi fundada como método na perspectiva da Escola Nova, mas pontua que atualmente ela vem sendo considerada uma postura pedagógica que possibilita estabelecer o diálogo entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos tratados na escola, sendo uma possibilidade para repensar a organização do currículo fragmentado em disciplinas.

próprias curiosidades que as crianças têm a partir das apropriações que fazem das experiências social e cultural vivenciadas em diferentes espaços. Tais temas seriam eixos de articulação para o trabalho com as diversas linguagens, inclusive a cultura corporal. Esse ponto é destacado por Silva (2005) em sua proposta de ensino para a Educação Física na Educação Infantil ao propor determinados temas pontuando que, para articulá-los, leva em consideração as manifestações da cultura corporal mais presentes na realidade de Olinda, município para o qual tal proposta é elaborada.

Vou mais longe e trago Oliveira (2002), mais uma vez, ao diálogo, pois essa autora pontua que numa perspectiva sócio-histórica de cuidar e educar, a Educação Infantil deve possibilitar à criança o acesso a diferentes linguagens que compõem o mundo cultural e social. Lembro, então, o que trazem Soares e outros (1992) quando colocam a cultura corporal como uma forma de linguagem. Essa relação já dá indícios da necessidade de tematizar as questões do corpo e da cultura que se manifestam através do movimento corporal na escola, seja em que nível for.

A Educação Física como componente curricular da Educação Infantil deve possibilitar à criança o acesso a conhecimentos organizados historicamente, tendo como princípios, e isto é bem posto por Soares e outros (1992), a relevância social dos conteúdos, o contexto sócio-cultural dos educandos, as capacidades sócio-cognitivas das crianças.

Então, apontar a interdisciplinaridade como um caminho possível, dialogando com a perspectiva da pedagogia de projetos, e falar em especificidade da Educação Física pode parecer, mas não é contraditório. Quero reafirmar com isto que uma postura interdisciplinar não promove a perda de identidade das áreas de conhecimento, nem coloca a Educação Física como muleta de outras áreas e aprendizagens nem reforça sua condição de “disciplina extra”. Ao contrário, esse caminho pode ser uma trilha para que os conhecimentos sejam tratados sem fragmentação ou etapização e para que a Educação Física consiga se legitimar como componente curricular.

Na classificação proposta por Darido (2003), há ainda a perspectiva crítico-emancipatória. A Escola de Frankfurt serve como base para as proposições e análises elaboradas sobre a Educação Física, em especial o esporte, nessa abordagem. Nessa lógica, entende-se que o ensino deve possibilitar a emancipação do ser humano em relação às falsas ilusões e necessidades postas pelo capitalismo e sua lógica comercial que transforma os sujeitos em objetos, ferramentas do próprio sistema e que, para tanto, faz uso da indústria cultural (KUNZ, 2004a), que passa a determinar uma outra lógica de cidadania definida pelo consumo.

Quando se trata, nessa perspectiva, do desenvolvimento da Educação Física escolar para crianças, Kunz (2004b) afirma de modo geral que o processo educacional deve promover o desenvolvimento de competências que vão para além do ser bem sucedido no mundo do trabalho quando adulto, mas envolve aspectos sociais, lingüísticos e criativos que possibilitarão a formação do ser crítico, do saber questionar.

Em relação ao desenvolvimento da criança, o mesmo autor pontua que é através da inserção no mundo cultural e lingüístico que a criança começa a formar-se indivíduo, a ter desejos, necessidades. Mas as experiências das crianças com mundo estão cada vez mais racionalizadas porque essa é uma característica do próprio mundo. E ele segue afirmando que “não nos permitimos dialogar com o mundo fora do uso da racionalidade pré-condicionada pelas referências certas do mundo cultural e científico colocado a nossa disposição” (KUNZ, 1994b, p. 22). Ou seja, os sujeitos constituem, na contemporaneidade, o mundo do pré-moldado porque tudo está igual e é normalmente determinado pela mão invisível do mercado que faz uso dos recursos tecnológicos e eletrônicos mais diversos.

Então, aparecem, ainda na mesma referência como possibilidades de conhecer a si mesmo e poder pensar num movimento de questionamento de tal estado das coisas, a linguagem e o movimentar-se humano “(como um diálogo com o mundo)”. Desse modo, a Educação Física na escola deve possibilitar a experiência e a vivência do movimentar-se humano livre, criativo e autônomo.

Outro destaque que considero importante fazer é que é nessa referência que se desenvolve a maior parte dos estudos da área de Educação Física que faz vinculação com aspectos da comunicação. Como pontuei, não é essa a perspectiva de Educação Física que assumo e não será, também, a perspectiva de comunicação que assumirei, já que fiz opção pelos estudos da chamada escola latino-americana de comunicação, cujas referências estão pautadas nos estudos de Gramsci e, ainda, pelo trabalho com os conceitos de Bakhtin (2004) para discutir a postura do sujeito diante das mensagens televisivas e suas possibilidades de produzir questionamentos para as mesmas.

Quero destacar, então, a necessidade encontrada no decorrer desta pesquisa de estabelecer diálogos considerados possíveis entre perspectivas que, apesar de diferentes, têm pontos de aproximação. Considero isso importante por três motivos. Primeiro, e isto já afirmo, pela colocação de Vasquez (1977) sobre a necessidade de uma consciência dinâmica na relação e análise de uma realidade, já que ela será sempre transitória e inacabada. Segundo, por compreender que esse conceito se articula com o que Bakhtin chama de atitude responsiva diante dos enunciados (BRAIT, 2005), que todos devem ter, inclusive quando se está no lugar

de pesquisador, em especial quando se estuda possibilidades de formação superadora para crianças de primeira infância em relação a tão expressivo recurso da contemporaneidade, os meios de comunicação. E, por fim, por entender que só com o estabelecimento de uma relação dialógica com e entre as próprias perspectivas da Educação Física será possível transcender o que Bracht (1999) chama de “diálogo de surdos”, que prefiro chamar de indisponibilidade para o diálogo.

Então, assumi, como base de referência, a perspectiva crítico-superadora no âmbito da Educação Física, a teoria sócio-histórica no que concerne ao desenvolvimento e aprendizagem infantis e uma concepção de criança tomada como sujeito de direitos que se forma socialmente, numa concepção de Educação como prática que coloca a possibilidade de transformação social pela promoção da conscientização dos sujeitos num projeto histórico de mudança do modo de produção que está estabelecido. Isto não me impede, contudo, de tecer e estabelecer diálogos com sujeitos e teorias que possam colaborar para a compreensão do mundo, da Educação, da comunicação, da infância e da Educação Física contemporâneas, numa perspectiva crítica e de transformação.

Nessa trilha, um aspecto que se coloca significativo é a realização de um trabalho integrado da Educação Física na escola de Educação Infantil e a valorização de temas que façam parte da realidade social e cultural das crianças com as quais se trabalha, atentando para os conhecimentos cotidianos destas sobre tais temas. Essa perspectiva, na verdade, coloca-se para o trabalho interdisciplinar, que busca a superação do conhecimento fragmentado, e para a escola de Educação Infantil de modo geral, já que na medida em que se entende essa escola como lugar de cuidar e educar não é uma ação coerente reproduzir aí práticas e princípios que norteiam uma escola racionalista, positivista que, historicamente, concebeu a Educação Infantil como assistência ou preparação para as séries mais adiantadas (pré-escola).

Tais questões colocam desafios. Primeiro, desenvolver pesquisas que levem em conta as realidades escolares e dialoguem com os sujeitos que constituem e constroem o cotidiano da escola, para, assim, construir, na perspectiva de uma filosofia da práxis, os rumos dessa legitimidade e operacionalizá-los. Esse olhar superador exige, ainda, assumir os embates no âmbito político para garantir os direitos da infância e não permitir que a criança e a sua Educação sejam reduzidas a um olhar economicista, colaborando para que se entranhem na escola a idéia de afronta criativa, de construção contra-hegemônica, de desnaturalização do senso comum imposto por vias cada vez mais elaboradas e complexas.

4.2 A cultura corporal também está na TV

Quando se considera que a Educação Física está na escola para tratar pedagogicamente de uma linguagem dentre as tantas que devem ser contempladas no espaço escolar e que essa experiência irá aproximar as crianças de conhecimentos científicos e culturais, é importante considerar, também, que conhecimentos cotidianos sobre essa linguagem são articulados na interação com as crianças virtuais, com os enunciados televisivos. Ou seja, todo o impacto da TV sobre a escola está presente no trato pedagógico de todos os conhecimentos, inclusive aqueles que dizem respeito à Educação Física.

Encontro reforço para essas reflexões nas colocações de Betti e Zuliani (2001) ao afirmar que a cultura corporal tem aparecido como um dos fenômenos mais importantes nos meios de comunicação, de modo que ela é transformada em produto a ser consumido sob a forma de informações diversas, idéias que colocam o esporte como algo que passa a fazer parte do universo infantil e que relacionam as práticas corporais com diferentes concepções de saúde.

Numa discussão tecida a partir da corporeidade, Wiggers (2005) afirma que as informações difundidas pelos meios de comunicação confrontam as noções de corpo que são tratadas na escola por diferentes áreas de conhecimento. A referida autora estabelece a seguinte dicotomia: a escola, tradicionalmente, só viu o sujeito do pescoço para cima, numa perspectiva de segmentar o ser humano em corpo-mente enquanto a mídia, que visa o sujeito como consumidor potencial, transformado em “corpo-que-consome-corpo”, só vê o sujeito do pescoço para baixo, mantendo o olhar dualista sobre o corpo, na medida em que dissemina padrões e impõe ao corpo uma outra forma de disciplinarização, diferente do confinamento empreendido historicamente pela escola, ligada à imagem do “corpo perfeito”.

Nessa trilha, Lisboa e Pires (2004) afirmam que a televisão trata tanto dos temas próprios da Educação Física, como de temas que são importantes a essa área de conhecimento, como o corpo. Então, os autores destacam dois elementos: a erotização precoce, quando se mostram crianças vestidas como adultos, com comportamentos que não lhe são característicos no que diz respeito ao uso de maquiagem, ao namoro; e, o culto a padrões de beleza, que reforça um modelo que todos devem alcançar para serem aceitos socialmente. Enfim, padrões que reforçam uma visão higienista sobre o corpo que, quando se volta para a infância, desconsidera seu caráter real e a transforma numa fantasmagoria, olha-a

a partir de referências abstratas.

Na pesquisa realizada por Wiggers (2005), foram encontradas referências de corpo das crianças muito ligadas aos super-heróis, especialmente os lutadores de artes marciais. Esse aspecto permite estabelecer o diálogo com Salgado (2003) quando pontua que a interação da criança real com a criança virtual influencia a formação destas e seu olhar para o mundo, mesmo que isto não se dê de forma automática.

E não se dá! O estudo de Duarte, Leite e Migliora (2006) sobre o que as crianças pensam dos diferentes canais, dos seus programas prediletos, da violência na TV, do papel da televisão no cotidiano e na sociedade, mostrou que as crianças não entendem a TV apenas como diversão, mas também como meio de informação e Educação, que proporciona a formação de pessoas inteligentes. Essa seria uma função de todos os canais, indo ao encontro do que coloca Magalhães (2006) ao desconstruir o olhar para as redes educativas e comerciais, já que os produtos de um circulam pelo outro e que estratégias de produção aproximam-se.

Apesar disso, as crianças afirmam, também, que a televisão, às vezes, mostra coisas bobas e não possibilita a reflexão. Além disso, nem tudo é considerado bom na TV, como a violência e o incentivo a fazer coisas ruins, num entendimento de que quando se mostram roubos, assassinatos e temas do gênero, mesmo quando a intenção é noticiar ou advertir o público, o meio está ensinando e incentivando as pessoas a agir de tal maneira.

Enfim, considerando a presença significativa da televisão na vida das crianças e a presença da cultura corporal nesse meio de comunicação de forma expressiva, Batista e Betti (2005) apontam a necessidade de buscar estratégias de ensino que sejam críticas, inovadoras e criativas. E, principalmente, que levem em conta a realidade da escola brasileira, num diálogo entre pesquisadores e professores, porque há, de tal modo, a possibilidade de dar respostas pedagógicas aos questionamentos que se configuram para a prática da Educação Física escolar, que vêm, segundo Betti e Zuliani (2001), muitas vezes dos próprios alunos. Desse modo, nas palavras de Betti e Zuliani (2001, p. 74 e 75): “a Educação Física deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento [...]”. Ou seja, também a Educação Física deve assumir a responsabilidade e o desafio, como toda a escola, de potencializar uma compreensão e leitura crítica do mundo.

Tal leitura, numa visão tradicional e reducionista, é vista como tarefa da Língua Portuguesa e a Educação Física, na mesma perspectiva, é tomada como educadora de corpos, do físico. No entanto, já comentei, baseada em Martins, J. B. (2005), que se lê tudo aquilo que

provoca reações, referindo-se à produção de sentidos. Um debate sobre leitura e Educação Física é proposto por Gonçalves (2006) ao pontuar que os movimentos corporais, além de fazerem parte do universo cultural humano, possibilitam a interação de um sujeito com outros e com as mais diversas experiências, de modo que posso retomar Freire (2006) e dizer que toda a leitura que antecede a leitura das letras e textos formais é constituída com as experiências corporais e tem implicações para todo o processo de articulação de conhecimentos cotidianos e conhecimentos científicos, sendo fundamentais para o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Todavia, essa análise de Gonçalves (2006) é uma faca de dois gumes, pois na mesma medida que faz emergir o histórico equívoco da escola em relação à proibição do movimento e negação do corpo, pode também abrir brechas para se justificar a Educação Física na escola como muleta das outras áreas de conhecimento, aquelas consideradas mais importantes.

Portanto, torna-se imprescindível retomar que quando, falo em leitura, refiro-me à interação entre sujeito, contexto e conhecimento. Ou seja, uma concepção de leitura que pressupõe o dialogismo, na concepção de Bakhtin (2004), na qual interagir, ser interlocutor e interpretar relacionam-se com a tomada de posição diante daquilo com o que se tem contato.

Ainda no sentido dos desafios que se colocam para a Educação Física no âmbito da escola, considero as afirmações de Betti (2003a) sobre o fato de que é preciso indicar rumos para a intervenção pedagógica dessa área de conhecimento quando se leva em conta que os meios de comunicação, através de seus enunciados, sugerem entendimentos sobre as práticas corporais e coloca novas “necessidades” de consumo. A pergunta elaborada por Betti (2003a, p. 92) é: “[...] como compreender tal fenômeno[...], como lidar com ele no cotidiano profissional, particularmente na escola?”, tendo a Educação Física como prática pedagógica que possibilita a aproximação e apropriação crítica dos jogos, das danças, da ginástica, das lutas, das manifestações regionais (capoeira, samba de roda), dos esportes. Então, é necessário integrar a linguagem audiovisual nas aulas de Educação Física como recurso pedagógico e como objeto de estudo. No entanto, afirma a necessidade de considerar que a mídia espetaculariza a cultura corporal e isso, muitas vezes, destoia dos objetivos que a escola tem no trato com esse conhecimento.

Contudo, se os meios de comunicação fazem parte da realidade das crianças, disseminam olhares sobre jogos, danças, esportes e aí as crianças articulam conhecimentos sobre a cultura corporal, a escola, nesse caso especificamente a Educação Física, deve formar o aluno para compreender os sentidos das mensagens televisivas através de uma ação educativa com o meio e no meio, transformando a aula de Educação Física (e a escola) num

lugar de troca, debate, confronto sobre o que foi aprendido. Nas palavras de Betti (2003b, p. 127): “[...] a Educação Física deve apropriar-se crítica e criativamente da linguagem audiovisual e televisiva se quiser [...] *atualizar* sua tarefa educativa”.

A postura proposta por Betti (2003b) exige a superação de um olhar comum entre os educadores para a televisão que, como já discuti com o auxílio de Martín-Barbero e Rey (2004), é de negar a presença da TV na escola para manter sua autoridade intelectual. Há que se pensar, todavia, que se a escola serve para fazer com que os sujeitos compreendam o mundo em que vivem e esse mundo mostra-se, contemporaneamente, através dos meios de comunicação, especialmente pela televisão, a escola precisa integrá-la à escola não só como recurso e nem só como objeto de crítica, mas dispor-se a analisar no diálogo pedagógico o texto televisivo e a aprender com ele aquilo que pode dar pistas para mudar o trato com o conhecimento e a comunicação com os educandos.

Essa afirmação encontra apoio nas afirmações que as próprias crianças pesquisadas por Duarte, Leite e Migliora (2006) colocam, ao afirmarem que a televisão é um meio de Educação e que é melhor que a escola porque possibilita a formação junto com o lazer e o entretenimento. E ninguém pense que essas crianças se deixam levar somente por um olhar positivo sobre a TV, pois conseguem perceber as contradições desse veículo e aquilo que ele traz de negativo, como a violência.

Então, Betti (2003b) sugere que a linguagem audiovisual seja integrada de forma planejada nas aulas de Educação Física. Para tanto, destaca que o professor deve conhecer a linguagem televisiva e ter diante da mesma uma postura crítica. Mas, além da formação do professor, é também necessário desconstruir a idéia de que a aula de Educação Física é uma atividade somente prática, reduzida ao fazer, tanto entre os alunos como no universo da própria escola.

Em concordância com esse aspecto, Lisboa e Pires (2004, p. 138-139) afirmam que:

Sendo a escola uma possibilidade de mediação institucional dentro do processo de comunicação, importante para a resignificação dos conhecimentos propostos pela TV [...], cabe a ação coletiva e política desta instituição [...] investir na sua contribuição para o que poderia ser uma Educação emancipatória.

Levando em consideração as especificidades da Educação Infantil, é necessário considerar que essa aproximação passa pela experimentação dos conteúdos da cultura corporal, pela possibilidade de conhecer as possibilidades de ação corporal e, especialmente, pela vivência do faz-de-conta, que é inclusive o espaço-tempo no qual as crianças interagem

de forma significativa com os enunciados televisivos tanto pela linguagem da televisão se aproximar da narrativa e do plano da fantasia, como pelo fato de essa ser uma forma que a criança tem de se apropriar dos signos do mundo em que vive.

Quem discute as questões dos meios de comunicação de massa de forma direcionada a esse segmento de ensino é Lisboa e Pires (2004), que destacam a cultura lúdica semeada entre as crianças por meio da mídia. E aqui é preciso retomar a questão da criança ser considerada um sujeito-consumidor, pois através da cultura lúdica brinquedos, jogos e produtos diversos são postos como objeto de desejo para as crianças.

A mesma autora chama atenção de que, nos programas televisivos voltados para o público infantil e também para o público adulto (porque há registros de que programas como novelas têm ampla audiência entre o público infantil), há uma série de elementos relacionados à dança, ao esporte (um dos temas mais discutidos no campo da Educação Física é a espetacularização do esporte), ao jogo, à ginástica e a todos os outros temas da cultura corporal. Enfim, as práticas corporais, segundo afirmam Batista e Betti (2005) encontram centralidade nos programas televisivos e desenhos animados.

Ainda conforme Lisboa e Pires (2004), o jogo é colocado numa perspectiva competitivista e sexista. Só para exemplificar, na TV aberta há programas como a TV Xuxa, e outros do gênero, que realizam torneios (com duração semanal, mensal, aspecto que varia de um programa para outro), compostos de vários jogos em que disputam equipes organizadas por cor e/ou que colocam em confronto meninos e meninas. Modelo em que os apresentadores dizem as regras e assumem o lugar de árbitros. Ou seja, mesmo as regras dos jogos já são postas prontas e tiram das crianças a possibilidade de criá-las e convencená-las com os pares.

As danças e ritmos estão postos na disseminação do *funk*, do pagode, do *axé music* e de coreografias que se fazem presentes nos mais diversos programas de auditório que compõem a programação televisiva.

As lutas estão postas em vários desenhos animados, no confronto do bem contra o mal, a exemplo dos *Power Rangers*, *Três Espiãs Demais*, *Avatar*. O grande debate que emana daí entre pais e educadores gira em torno da violência. Sobre esse assunto Belloni (2001) diz que as cenas de violência na TV têm uma dupla função: de naturalizar que se vive num mundo violento e banalizar as cenas que de tal modo se caracterizam. E, geralmente, posturas violentas aparecem relacionadas com a coragem, com modos eficazes de resolver problemas. Então, Belloni (2004, p. 577) afirma que:

A ideologia da luta, do vencedor e do prêmio/recompensa [...], a vitória na guerra,

como sinal incontestável de sucesso, foi sendo construída lentamente ao longo dos séculos nas sociedades humanas. A guerra faz parte da identidade de cada povo e, embora seus conteúdos e formas variem, certos elementos essenciais permanecem constantes: o fundamento econômico, a legitimação dos mais violentos para defesa dos fins erigidos em crenças, mitos ou palavras do líder [...]

Então, como a relação das crianças com as máquinas faz com que elas se apropriem dessa perspectiva de sociedade, em que forte e fraco se enfrentam e o mais forte vence? A violência foi tecnificada, de modo que seu potencial como cultura e estética foi exacerbado. Desse modo, são disseminados valores e símbolos em cenas emolduradas e enaltecidas de comportamentos violentos, que influenciam os gostos e os padrões estéticos das crianças.

É ainda Wiggers (2005) que discute as reclamações constantes no universo da escola no que diz respeito à violência, às lutas entre heróis e monstros. Contudo, afirma que nos desenhos, em geral, esses confrontos aparecem como forma de fazer evoluir um personagem, de modo que as crianças gostam “[...] porque tem luta, dá poderes [...]” (WIGGERS, 2005, p. 74).

Mas, e as crianças, o que acham das lutas? Na pesquisa de Duarte, Leite e Migliora (2006) o que as crianças mostram aprender com esses desenhos são valores, como força de vontade, respeito, honestidade, apesar de perceberem que os desenhos também ensinam o errado. As crianças mostram que estão atentas para as contradições da TV.

De fato, Belloni (2004) afirma que a forma como se dá a apropriação dessa violência, muitas vezes, foge aos interesses do mercado que visa homogeneizar os sujeitos, pois essas imagens encontram resistência, contestação. Afinal, como já comentei anteriormente apropriar-se de algo é tornar seu, próprio de si, o que significa que o sujeito terá uma postura diante daquilo que acessa e não se resume a uma massa amorfa que simplesmente reage aos estímulos numa perspectiva quase químico-física. Então, diz a autora, apesar de muitos estudos quererem associar a violência nos meios de comunicação a comportamentos violentos de forma causal, há muitas ambigüidades nessa questão. Primeiro, pergunta Belloni (2004, p. 589): “nos referimos à violência do fato representado ou à violência do tratamento icônico? Distinção difícil de estabelecer nas situações cotidianas de uso das mídias pelos diversos públicos”. Porque, e esse é o segundo ponto, de tal modo, ética e estética tendem a se confundir. E, além disso, há muitas mediações, leituras e releituras que fazem com sejam diversas as apropriações dessa violência.

Tem destaque no debate sobre a mídia no âmbito da Educação Física, a espetacularização do esporte que, segundo Betti (2003a), acontece devido à ligação da linguagem da televisão com diversos recursos técnicos, que permitem espetacularizar

qualquer coisa, o que no âmbito do esporte se concretiza com os recursos do *close*, da câmera lenta, do *replay*, dos recursos gráficos possibilitados pela informática, pelas microcâmeras postas em diversos lugares dos campos e quadras dos mais diversos esportes, nos capacetes de pilotos.

Desse modo, ainda de acordo com Betti (1998), a relação com o esporte altera-se, tanto no que se refere à prática quanto à forma de percebê-lo, pois esse fenômeno passou a ser consumido (mercadorizado, como tantas outras manifestações culturais) por aqueles que procuram por lazer.

No que diz respeito à vinculação entre esporte, televisão e interesses mercadológicos, ponto importante a destacar já que afirmo a necessidade de ter um olhar desconfiado para esse meio de comunicação, Betti (1998, p. 36) diz que:

A televisão, além de estimular o consumo de produtos esportivos (vestuário, equipamentos etc.), utilizando o esporte como conteúdo e associando-o a outros produtos por meio do anúncio publicitário, tornou o próprio telespetáculo esportivo um produto de consumo comparável às telenovelas e aos programas de auditório.

A mediação do esporte, para retomar um termo de Thompson (1995), potencializou também o poder econômico do esporte, justamente por conta desse potencial de ser consumido e de gerar consumo de uma outra série de produtos. Além disso, o esporte deixou de ser a vivência, a prática lúdica e passou a ser a falação sobre o assunto, um discurso, ou seja, o jogo esportivo é jogado por outros (poucos) e assistido por uma multidão. Desse modo, tem-se uma visão superficial do esporte, há um escasseamento de uma vivência lúdica e educativa do esporte que passa a ser visto como uma guerra entre heróis.

No que diz respeito especificamente às crianças, Betti (2003b) diz que elas entram em contato precocemente com o universo esportivo, pois há pesquisas que mostram que esse é o público que mais assiste televisão. Assim, para o mesmo autor, no seu trabalho “A janela de vidro” (1998), há uma ruptura com as tradições infantis, como os jogos e brincadeiras.

Tomando essas considerações como ponto de partida, além de contribuir na formação do que Betti (1998) chama de um “espectador ativo”, trazendo o texto televisivo para a programação escola, a Educação Física deve garantir o acesso ao que posso considerar patrimônio infantil, especialmente os jogos tradicionais. E, ainda, pensando na escola como um todo, o mesmo autor diz que é necessário:

[...] introduzir a aprendizagem da imagem na programação escolar, capacitando os alunos a enfrentar de modo crítico a programação da TV; estimular a manipulação

direta das imagens pelos próprios alunos (o melhor meio de destruir toda atividade de mitificação das mensagens icônicas); e fomentar nas crianças a abertura para outros estímulos, ampliando a recuperação do brincar livre (BETTI, 1998, p. 40).

Ou seja, duas posturas são possíveis diante da TV no campo escolar e no que diz respeito ao que ela faz com os conteúdos da cultura corporal. Uma é negá-la no espaço escolar, assumir uma postura negadora e um olhar negativo para a TV. E a outra é aceitar a sua existência e a presença significativa que ela tem na vida das crianças da contemporaneidade e contribuir para a formação de telespectadores que sejam bons leitores, dispondo-se até a aprender com o meio aquilo que ele traz e que pode contribuir para a mudança do discurso tradicionalmente autoritário da escola.

Ainda nesse sentido e no que se refere ao esporte, Betti (1998) diz que a Educação Física na escola não pode negar a TV e o esporte que ela retrata, pois é nesse universo que estão se formando as novas gerações. Então, é necessário atentar para os novos jogos, inclusive de faz-de-conta, que aí se configuram e alteram significados e sentidos, tomar a aula de Educação Física, usando termos que usei no capítulo anterior ao discutir a escola diante da TV, como espaço-tempo de produção cultural.

5 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS DE UMA METODOLOGIA PARTICIPATIVA

“Restaurar o espaço do sentido significa, portanto, devolver ao sujeito não apenas seu discurso, mas a autoria da sua palavra e o lugar do seu desejo no confronto com a realidade”.
(SOLANGE JOBIM E SOUZA, 1994, p. 52).

A pesquisa versa sobre a relação entre o fazer pedagógico da Educação Física no contexto da escola de Educação Infantil e a produção de sentidos das crianças acerca dos conteúdos da cultura corporal a partir das mensagens televisivas. Para tanto, realizei a pesquisa com crianças de 4 a 6 anos de idade e seus respectivos professores e professoras, que freqüentam uma escola municipal, na cidade de Feira de Santana (o espaço de pesquisa será contextualizado mais adiante). Dessa forma, trato com um terreno pantanoso de relações, hierarquias, contradições, esquizofrenias pedagógicas²¹, valores e atitudes que envolvem diferentes sujeitos concretos, localizados social e historicamente.

5.1 Concepção de Ciência, Pesquisa e Método

Seguindo a trilha do que foi anteriormente posto, assumo a ciência como produção humana que permite ultrapassar as aparências e captar os fenômenos como resultados das contradições sociais. Entendo, então, os aspectos observados, assim como a própria produção científica, como historicamente construídos. Concebo, ainda, que a ciência não acontece com base apenas em opiniões, mas com base em teorias bem demarcadas e com procedimentos metodológicos para apreensão dos fatos.

Numa continuidade desse olhar, e concordando com Andery e outros (2004), a ciência é vista aqui como resultado das relações entre o ser humano, a natureza e a cultura, na tentativa de entender-se e ao mundo. Portanto, a ciência exprime as condições materiais de dado momento histórico, assim como interesses de grupos sociais específicos que objetivam atender suas necessidades e, ao mesmo tempo, buscam estratégias para atuar sobre o mundo.

²¹Segundo Vasconcellos (2000), quando se fala em esquizofrenia pedagógica tem-se o debate sobre as contradições que se colocam na concretização do trabalho escolar, especialmente aquilo que se diz fazer, mas não é efetivamente realizado.

No mesmo percurso, Demo (2004) afirma que a pesquisa não pode ser concebida como ação alienígena num contexto nem como ato realizado por indivíduos com poder técnico-científico, muito menos vista como algo que se concretiza numa relação distante, neutra e controlada entre sujeito (indivíduo que representa/ é o método) e objeto (indivíduo que representa / é o próprio dado).

Tal concepção, própria do positivismo, com bases estruturadas no início da Idade Moderna, entendia que a ação da pesquisa deveria ocupar-se de fenômenos observáveis, tomando a realidade como partes isoladas e sem se preocupar com as causas históricas e sociais do objeto pesquisado. Segundo Minayo (1994), essa concepção de ciência e pesquisa influenciou muito da tradição científica, emudecendo os contextos e os sujeitos sociais.

Quando a análise das concepções de ciência ocupa-se da infância e da escola, fica claro que também nesse âmbito a pesquisa se constituiu dessa forma, não só por uma tradição positivista de fazer pesquisa, mas também por conta das diferentes percepções que perpassaram o olhar idealizado e desvalorizador para a infância: preguiçosa, frágil, ingênua, com tendência ao pecado.

Há que se notar o significado etimológico da própria palavra infância: aquela que não fala. Isso teve conseqüências para a forma como se fez pesquisa sobre crianças.

[...] por não falar, a infância *não se fala* e, *não se falando*, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer *eu*, por jamais assumir o lugar de sujeito no discurso e, conseqüentemente, por consistir sempre um *ele/ ela* nos discursos alheios, a infância é sempre definida *de fora* (LAJOLO, 2006, p. 230).

Desse modo, quando se fala em pesquisa sobre crianças, isto é visto como sinônimo de silenciamento de sujeitos sociais, históricos e portadores de direitos. Ou seja, a criança ainda é tratada como objeto de grupos com interesses próprios, é falada pelos adultos a partir de suas próprias referências, sem preocupação com as vontades, verdades, interesses, curiosidades e particularidades das crianças. Enfim, elas são vistas como sujeitos vazios.

Contraditoriamente, trato com uma concepção de pesquisa entendida como atividade básica da ciência, que possibilita um processo de construção do conhecimento com utilização de uma base teórica e de um método que têm um princípio educativo, no sentido de fazer com que se transformem as concepções da realidade e a própria teoria.

Mais amplamente, a pesquisa é aqui concebida no sentido de transformar um dado contexto, de modo que tomo como princípios a consideração da realidade concreta vivida pelo grupo pesquisado e as pessoas que constituem tal coletivo, com o estabelecimento de relações

horizontais e não autoritárias com os sujeitos e o reconhecimento de implicações políticas e ideológicas presentes em qualquer prática social (GAJARDO, 1999).

Dessa forma, o método é concebido como um guia para apreensão da realidade, para a descoberta e desreificação da mesma com suas contradições, movimentos peculiares, qualidades e valores. Logo, e considero tais afirmações, o método está encharcado de interesses, concepções de homem, de mundo e de conhecimento. Ou seja, é histórica e socialmente constituído e reflete as condições concretas do tempo/espaço em que o conhecimento é elaborado (ANDERY, et al., 2004).

Sendo o método tomado como percurso de construção do estudo e determinado pelas condições reais concretas, o mesmo se constrói (e não foi diferente na minha trajetória de pesquisa) no contato com a própria realidade. No entanto, a pesquisa é uma atividade que deve ser planejada e organizada intencionalmente. Todavia, apesar de ter proposto um caminho no início da pesquisa, quando da elaboração do projeto, este foi refeito e reconstituído na medida em que eu, enquanto pesquisadora, entrei em contato com a realidade e com os sujeitos que a constroem. As etapas da pesquisa, descritas adiante, são resultado da relação com a realidade. As técnicas usadas para conhecer a realidade foram ampliadas no próprio contato com a escola na qual pesquisei e com as pessoas, desde a direção até as próprias crianças.

O método é, portanto, um aspecto importante no processo de pesquisa, mas não pode substituí-la porque esta exige constante indagação da realidade e criatividade no processo de encaminhamento.

5.2 Opção teórico-metodológica

O objeto de pesquisa é um fenômeno que se insere numa realidade constituída por relações humanas, contradições, valores, subjetividades, ou seja, o contexto de pesquisa e aquilo que se estuda exigem uma forma de observação e interpretação que não pode se resumir a elementos quantificáveis. Então, para apreensão das relações fiz opção por uma pesquisa qualitativa.

Além disso, entendo o ambiente em que pesquisei como declarante dos dados. Ou seja, o espaço da escola de Educação Infantil se constitui o lócus de pesquisa e as aulas de Educação Física, em que se concretizam as relações que se quer investigar, o foco. Sem

esquecer, no entanto, que a Educação Física compõe a escola. Logo, foi necessário estar presente em outros momentos que terminaram se constituindo momentos significativos de relação com crianças e docentes, apesar disto não ter sido planejado inicialmente.

A opção pelo enfoque dialético foi fundamentada na possibilidade de atender aos objetivos, concepções de mundo e Educação que norteiam essa proposta de pesquisa, como mais amplamente as minhas ações como educadora. Isso porque sua perspectiva, segundo Minayo (2006), funda-se no imperativo do modo humano de produção social para compreender a realidade concreta na sua estruturação, desenvolvimento e transformação. Considero, pois, o chão da escola como espaço que traz à tona o objeto, articulando os aspectos econômicos, políticos e sociais presentes no mesmo, de modo a considerar o conflito e a contradição como elementos permanentes na compreensão da realidade.

Iniciei, então, como sugere a mesma autora, da descrição das relações existentes no fenômeno observado, percebendo-o em aparência, mas também buscando suas causas e relações. Por isso, tive uma preocupação histórica com o objeto investigado e busquei compreender a consciência dos sujeitos, mas também a relação entre a consciência e a realidade objetiva.

Na busca pela transcendência da separação sujeito-objeto, convivi no espaço da escola, em diversos momentos, da sala de aula à reunião de pais, passando pelo recreio e pelo pátio. Enfim, entendi como necessidade fundamental submeter-me à realidade para apreendê-la em sua essência, como sugerem Sanfelice (2005) e Kosik (1976). Portanto, busquei compartilhar e inserir-me na realidade, atuando no campo das relações que se constroem cotidianamente, já que o fenômeno que investiguei se estrutura no vivido.

Procurei não esquecer, contudo, de considerar a complexidade do humano, do sujeito que vivenciava/vivencia as relações investigadas, posto num espaço social hierárquico, cheio de contradições e lutas de interesse, em especial sendo a escola o espaço de pesquisa e o nascedouro da problemática, do problema e das questões norteadoras. Portanto, o sujeito é considerado como ser histórico e social, o que ficou claro nas concepções discutidas sobre infância, sobre aprendizagem e desenvolvimento e sobre o lugar de leitor do texto televisivo. Por isso, considerei fundamental dialogar com os sujeitos que constroem a escola.

Quando tomei os professores como interlocutores, fi-lo porque são esses sujeitos que pensam e efetivam as ações que se concretizam no cotidiano escolar, que vivem na própria pele, por assim dizer, seus conflitos e contradições e que precisam buscar alternativas imediatas para a garantia de um atendimento às crianças que lhes garanta cuidado e Educação.

Dialogar com as crianças, ouvir sua voz, deu-se no entendimento de que elas também

vivem e fazem o cotidiano da escola e porque entendo, com o auxílio de Souza (1994), a linguagem como espaço de ser do sujeito histórico, social e cultural. É ainda a mesma autora que reforça a necessidade de diálogo com a criança quando afirma que essa é uma possibilidade de recuperar o lugar da criança como sujeito num mundo adultocêntrico.

Outro pensador que reforça a necessidade de diálogo com os sujeitos é Bakhtin (2004) ao afirmar que existe uma relação dialética entre a linguagem e a sociedade, já que o signo tem natureza social, assim como as enunciações internas ou externas. Em outras palavras, a linguagem constitui-se arena de conflitos, disputas e resistências que se configuram socialmente. Além disso, o mesmo pensador entende que o próprio sujeito e seu psiquismo se constituem no limite entre sujeito e mundo exterior e isso fica claro quando ele afirma que “O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor de seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente sócio-ideológico” (BAKHTIN, 2004, p. 58).

Desse modo, um signo, seus significados e sentidos só podem ser compreendidos a partir de uma situação social, em que a palavra representa até mesmo a própria necessidade de interação e comunicação. Então, em cada palavra, em cada enunciação realizada estão presentes e em relação os valores sociais de orientação contraditória. Enfim, só no diálogo com os sujeitos será possível encontrar os significados que assumem os signos, aqueles que caracterizam o texto televisivo, e como se dá a internalização e apropriação dos mesmos e dos sentidos para eles estabelecidos a partir de sua interpretação e valoração pelos sujeitos que com ele convivem e interagem.

No mesmo percurso, procurei considerar o caráter total da existência humana, já que sempre há uma relação entre a história das idéias e a história dos fatos econômicos e sociais, de modo que a própria realidade foi entendida como contexto dinâmico, assim como o indivíduo e a sociedade vistos como termos de uma contradição. Assim, as contradições encontradas no contexto da escola pesquisada são entendidas como o próprio movimento que possibilita transformá-la num espaço de resistência criativa.

Tal assertiva remete a dois princípios básicos da dialética: a totalidade e a contradição. A totalidade coloca o real como algo complexo e a mediação como categoria central para apreender os fenômenos sociais, de modo que, como já foi posto, é necessário partir da realidade, na qual tudo se relaciona, da forma como ela se mostra, para o exercício da abstração e apreensão da essência. Para tanto, segundo Kosik (1976), são necessários esforços para ultrapassar a pseudoconcreticidade. Então, concebo como necessário atentar para sinais e indícios da real estrutura do fenômeno.

Já a contradição é tomada como um princípio da realidade, em constante transformação e sempre um vir a ser possibilitado pela coexistência de forças opostas. Essa categoria da dialética está presente desde a Antiguidade com Heráclito – que tomava a diferença como fundadora do diálogo (ABRÃO, 1999).

É necessário, ademais, pontuar que não assumo o materialismo histórico-dialético e suas categorias como paradigma a partir de um olhar mecânico para a teoria, pois, como afirma Vasquez (1977), é preciso enfrentar as experiências e contextos históricos concretos na forma em que estes se constituem em dado momento ou, de outro modo, posso recorrer a Carlos Drummond de Andrade quando este se coloca como poeta do mundo presente, da vida presente, dos homens presentes e não de um mundo caduco. Isto exige, ainda segundo Vasquez (1977), uma consciência dinâmica que enfrente resistências e contradições na realidade, pois, ao contrário, dar-se-á o assassinato da própria teoria. Também numa perspectiva gramsciana, segundo Martins, M. F. (2005), o entendimento do contexto faz-se algo imprescindível para a busca de possibilidades de superação e transformação de uma realidade.

5.3 Tipo de investigação: estudo de caso com caráter participacionista

Por se tratar de uma pesquisa de mestrado, pelo fato de assumir uma perspectiva de ciência e pesquisa que exige um olhar comprometido e aprofundado sobre a realidade e, ainda, por comprometer-me a dialogar com os sujeitos que constroem a escola, efetivei um estudo de caso.

Segundo Minayo (2006), o estudo de caso caracteriza-se pela investigação direta do fenômeno do qual se ocupa o pesquisador. Ademais, esse tipo de investigação possibilita um maior aprofundamento daquilo que se pesquisa, de modo que no contexto, tanto situações relevantes quanto indícios que se apresentem, devem ser considerados. Nesse sentido, está posta a necessidade de buscar diferentes fontes de informação.

Então, para dar conta de um estudo expandido e aprofundado e do diálogo com os sujeitos que constroem a realidade pesquisada, assumi também os princípios da pesquisa participante na efetivação deste estudo porque ela coaduna com uma perspectiva dialética de pesquisa, compromete-se com o diálogo e com a dialogia e vem avançando em termos de alternativas metodológicas.

Segundo Demo (2004, p. 94), a pesquisa participante é um gênero de pesquisa ligada à práxis histórica e assume compromissos com mudanças concretas em relação a grupos marginalizados, no sentido de construir sua emancipação. Dessa forma, o autor a define como “atividade integrada que combina investigação social, trabalho educacional e ação”. Ao considerar as afirmações de Kosik (1976), posso entender que a pesquisa participante está comprometida com uma práxis revolucionária.

Já Brandão (1999b) quando inicia os comentários sobre a pesquisa participante o faz localizando a tradição da pesquisa, comentada anteriormente e afirma que, ao contrário de tal rumo, só é possível conhecer algo se houver envolvimento e até mesmo comprometimento com aquilo que se investiga. Ou seja, mais uma vez aparece a necessidade de submissão à realidade para encontrar sinais da essência, fazer desvios e chegar a ela, como sugere Kosik (1976).

É por conta dessa tendência que a pesquisa participante volta-se para o estudo com aqueles que são considerados “outro” nos discursos científicos e nas relações sociais. Esse “outro” são todos aqueles assujeitados, excluídos da possibilidade de construir história e portadores de vazios de identidade.

Ainda segundo Brandão (1999a), a pesquisa participante é um processo coletivo de construção de conhecimento que recria a forma concreta dos grupos excluídos de pensar, produzir saberes para atender às suas próprias necessidades.

Assim, a pesquisa participante nasce com a preocupação de que o conhecimento produzido sirva a alguém, sendo explicitamente ideológica e política quando considera importante tornar o “outro” do discurso científico tradicional em “sujeito” da produção de conhecimento e do processo de transformação de sua própria realidade. Essencialmente, o sujeito pesquisado terá a possibilidade de “conhecer a sua própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele” (BRANDÃO, 1999a, p. 11).

Entretanto, pergunto: será que as crianças e os professores de Educação Física se constituem um grupo marginalizado? É facilmente possível perceber as crianças como grupo excluído tanto pelo significado etimológico e pela citação de Lajolo (2006) posta anteriormente, como pelos significados sociais atribuídos à infância em diferentes épocas da história. Para Lajolo (2006), considerando as afirmações feitas sobre a infância, não deveria causar surpresa o silenciamento da infância na tradição em pesquisa e na sua própria concepção, de modo que a autora considera que as crianças juntam-se a outros grupos excluídos, como as mulheres, os negros, os índios, bárbaros em geral.

Já os professores, de modo geral, são vistos como objeto descartável na sociedade em

que se tem acesso ao conhecimento por diferentes meios e, ainda, culpados pela crise da Educação (VASCONCELLOS, 2001). Quando se pensa especificamente no professor de Educação Física, tem-se um sujeito visto como aquele que ensina algo sem importância na escola que tem uma tradição intelectualista (SOUZA JUNIOR, 2001).

Indo um pouco além no debate sobre o professor, retomo a referência da palestra ministrada pelo professor Tarcísio Mauro Vago, na VIII Jornada Pedagógica do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte/Bahia, aos vinte e cinco dias do mês de maio de 2007, ao afirmar que a prática dos professores nas escolas precisa ser tomada como objeto pelo fazer científico da Educação Física, deixando de ver esses sujeitos como meros executores de tarefas, mas concebendo-os como produtores de um conhecimento que pode ser diferente do conhecimento científico sistemático, porque se constitui a partir de um fazer pedagógico. Esse é um caminho visto pelo referido professor como forma de aproximar a produção científica da realidade escolar e, de fato, colaborar para a transformação desta.

Quando se soma a essa realidade de marginalização desses sujeitos as influências do texto televisivo na formação do imaginário social sobre o mundo, no sentido de adequá-lo para a manutenção das relações capitalistas de produção, deixando claro que os meios de comunicação têm uma função política clara, entendo que a pesquisa participante, com seus princípios metodológicos, pode auxiliar no sentido de buscar possibilidades de entendimento dessa realidade, que tem suas contradições e, portanto, possibilidades educativas que possam potencializar a capacidade das crianças de tornarem-se leitoras autônomas do texto televisivo e tenham até a possibilidade de produzir respostas.

É nesse percurso que se constitui a observação participante, segundo Brandão (1999b), como caminho que buscará perceber o “outro” a partir da convivência com o seu mundo. Tal tradição parece ter sido elaborada no âmbito da Antropologia, mas não significou que o método se tornasse politicamente participante.

Mais tarde, a partir da inspiração marxista, nasce o que Brandão (1999b) chama de *participação na pesquisa*, na qual se vê a ciência como um compromisso para conhecer, explicar e compreender o “outro” para servi-lo. Desse modo, é o pesquisador que se transforma em compromisso e não o objeto/ sujeito pesquisado que se transforma em convivência.

Não obstante, tem-se a pesquisa participante quando esse “outro” é concebido como sujeito vivo, social, histórico, sujeito provisório de uma pesquisa na qual participa como companheiro, de modo que se faz necessário entender o grupo no qual esse sujeito se insere e seus mundos (BRANDÃO, 1999b).

Nesse gênero de pesquisa, de modo geral, a participação, a investigação e a ação educativa trazem a totalidade e a possibilidade histórica, ou seja, o posicionamento dialético, como categorias básicas na produção, comunicação e criação de uma nova hegemonia. Há o entendimento, ainda, que a teoria e a prática são elementos de uma unidade e que uma sem a outra pode gerar debates esquizofrênicos, conservadores ou levar ao ativismo desvairado. Esse é um dos princípios metodológicos de tal gênero de investigação. Assim, resgato Freire (1999, p. 22), para entender a pesquisa participante, quando este afirma que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/ Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Recompõe-se nisto a *dialética* do relacionamento entre teoria e prática. Ambos os termos se necessitam e se repelem, na unidade dos contrários. Quer dizer, um não existe sem o outro, mas cada um possui densidade própria, o que possibilita o relacionamento dinâmico (DEMO, 2004, p. 79).

Ou seja, a prática é um elemento metodológico importante na medida em que aparece como um critério de verdade da teoria e assume a pesquisa como intervenção na realidade. Dessa forma, a pesquisa participante é entendida como uma forma de superar a tensão e a ruptura entre ciência e vida.

Posso, também, tomar como referência o conceito de práxis posto por Vasquez (1977), no qual o autor a coloca como atividade propriamente humana que transforma o mundo exterior e ao próprio ser humano. Nesse sentido, a teoria pura não é vista como práxis porque não gera nenhuma transformação real. Já a prática, puramente, transforma a realidade, mas pode não transformar a consciência dos sujeitos. Ou seja, a prática fundamenta a teoria e esta, em relação com a prática, promove a transformação de concepções, representações e conceitos.

Em termos de organização metodológica, Demo (2004) reforça que o percurso, até então mais sistematizado, é o proposto por Boterf, que será descrito antes de explicitar, de fato, a forma como encaminhei metodologicamente este estudo.

5.4 Estratégias para dialogar com a realidade

Segundo Brandão (1999b), Gajardo (1999) e Boterf (1999), não existe um modelo único de pesquisa participante, mas princípios gerais que devem ser respeitados, já

explicitados anteriormente.

Contudo, Boterf (1999) propõe quatro fases para a pesquisa participante: a) montagem institucional e metodológica da pesquisa participante; b) estudo da região e população envolvida; c) análise dos problemas que a população considera prioritários; e, d) programação e aplicação de um plano de ação que contribua para a resolução de problemas. Essas orientações estão organizadas no quadro que chamei de “proposta organizacional da pesquisa participante”.

QUADRO 1 - PROPOSTA ORGANIZACIONAL DA PESQUISA PARTICIPANTE

1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa	4ª etapa
Montagem institucional e metodológica – elaboração do projeto de pesquisa, seleção do espaço de pesquisa, comunicação do projeto.	Estudo da região e população envolvida – estrutura social, percepção dos sujeitos da mesma, dados sócio-econômicos, devolução sistemática e discussão dos resultados (unidade de diagnóstico).	Análise dos problemas que a população considera prioritários – promover conhecimento mais objetivo do problema e da realidade, podendo haver reformulação deste.	Programação e aplicação de um plano de ação que contribua para a resolução de problemas.

Como está explícito no Quadro 1, na primeira fase, acontece a elaboração do projeto de pesquisa e a seleção do espaço em que será realizado o estudo a partir da definição de critérios e a comunicação do projeto aos grupos. Na etapa seguinte, empreende-se um estudo da estrutura social na qual se inserem os sujeitos, assim como se investiga a percepção que eles próprios têm de si, além de levantar dados sócio-econômicos. No final da segunda fase de pesquisa, ainda de acordo com o autor referido, deve-se empreender uma devolução sistemática do que foi encontrado ao grupo. Tal etapa é, na verdade, uma unidade de diagnóstico.

O *feedback* ou devolução sistemática é, essencialmente, a colocação em discussão dos resultados encontrados com o grupo pesquisado. Isto, segundo Gajardo (1999), em geral, não acontece quando se trata de uma perspectiva tradicional de pesquisa, pois representa a capacidade de abrir mão do poder que tem o pesquisador e compartilhá-lo com os sujeitos pesquisados.

A terceira fase da pesquisa é um primeiro trabalho de análise crítica no sentido de

promover um conhecimento mais objetivo do problema e da realidade, sendo que pode haver uma reformulação do mesmo a partir daquilo que o grupo coloca como pontos prioritários. Enfim, a quarta etapa, na qual, hipoteticamente, formulam-se possibilidades de ação elaboradas coletivamente, o grupo está agindo na esfera das decisões, assim como na implementação de ações de curto prazo, entendendo que serão necessárias ações de longo prazo. Deve haver, também nessa fase, um exercício constante de *feedback* e avaliação das ações.

Não obstante, tais etapas não se constituem um processo rígido de organização metodológica. Ao contrário, Gajardo (1999) e Brandão (1999b) chamam atenção de que, para cada situação concreta, dever-se-á elaborar uma forma de pesquisa participante, articulada com as condições particulares da realidade pesquisada e do pesquisador.

A mesma observação, para Boterf (1999), cabe para os procedimentos técnicos da pesquisa. Apesar disso, Gajardo (1999) afirma que nesse gênero de pesquisa algumas técnicas impõem-se, como a observação participante e a entrevista livre.

Dessa forma, a pesquisa por mim realizada teve um planejamento próprio elaborado a partir das questões norteadoras, da minha realidade como pesquisadora e da realidade do espaço em que a investigação foi realizada. No sentido de explicitar as fases de investigação, contextualizando-as e explicitando o caminho que segui neste estudo, do mesmo modo que fiz anteriormente um quadro para explicitar a proposta organizacional tomada como sugestão para a construção metodológica desta pesquisa, construí um outro quadro com as etapas que concretizei.

QUADRO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

<p>1ª etapa (A entrada em campo)</p>	<p>Elaboração do projeto de pesquisa; Seleção do espaço de pesquisa (Feira de Santana/ critérios); Comunicação do projeto a professores, pais, crianças; Autorização.</p>
<p>2ª etapa (Conhecendo a escola)</p>	<p>Conhecimento do espaço (entrevista semi-estruturada com diretores, coordenadores, professoras e professores de crianças entre 4 a 6 anos, estudo do projeto político-pedagógico); Análise de conteúdo; Devolução sistemática para os professores, em reunião pedagógica.</p>
<p>3ª etapa (Falando de Educação Física e televisão na Educação Infantil)</p>	<p>Busca sistemática do objeto e da relação pesquisada (3 oficinas com as crianças, nas aulas de Educação Física); <i>Feedback</i> - reunião pedagógica com os professores e 1 oficina com as crianças.</p>
<p>4ª etapa (Conclusão: reconhecendo possibilidades)</p>	<p>Retomada do que foi dito pela realidade e das discussões realizadas em campo para apontar possibilidades para um projeto de ensino-aprendizagem de Educação Física na Educação Infantil, considerando os sentidos e os significados que as crianças estabelecem para a essa área a partir do texto televisivo, de forma a contribuir com a formação de um interlocutor crítico em relação a tais mensagens.</p>

Como explicito no quadro, **o primeiro momento do estudo** constituiu-se da construção do projeto de pesquisa, que teve início desde o momento de seleção para ingresso neste Programa de Pós-graduação e continuidade durante todo o primeiro ano letivo de estudos (2006), com auxílio efetivo de algumas das disciplinas cursadas no mestrado, a exemplo de Abordagens e Técnicas de Pesquisa e Projeto de Dissertação.

No que diz respeito à seleção do espaço de pesquisa, ela aconteceu, como exposto no quadro, a partir de critérios. Primeiro, decidi que a pesquisa seria realizada na cidade de Feira de Santana-BA²², pois todas as experiências que me levaram à estruturação da proposição do estudo se deram em escolas deste município.

Outra opção foi pelas escolas públicas municipais como espaço de pesquisa, devido ao

²²Feira de Santana está localizada a 108Km de Salvador, na zona de planície entre o Recôncavo Baiano e os tabuleiros semi-áridos do nordeste da Bahia. A cidade nasceu em torno de uma fazenda (Fazenda Sant'Anna dos Olhos D'Água), devido ao próspero comércio de gado e às feiras periódicas que aí aconteciam. Atualmente, a cidade tem 535.820 habitantes e possui sete distritos (Bonfim de Feira, Governador João Durval Carneiro, Humildes, Jaguará, Jaíba, Maria Quitéria e Tiquarucu).

fato amplamente reconhecido de que a maior parte da população brasileira que frequenta a escola está nas instituições públicas e porque são os municípios que têm, pela atual legislação educacional brasileira, a responsabilidade pelo processo educacional das crianças em idade de frequentar a escola de Educação Infantil.

Como a Educação Física é o foco da pesquisa, estabeleci um outro elemento a ser considerado na seleção do espaço de pesquisa: que as crianças tivessem na escola a vivência sistematizada da Educação Física. Em relação a esse critério, uma observação é pertinente: devido ao fato de existir um debate sobre quem é o professor que deve dar aulas de Educação Física na Educação Infantil – se o professor generalista, com formação em Magistério ou Pedagogia, ou se o professor especialista em Educação Física – e não há consenso nem entre os professores de Educação Física sobre tal aspecto, estabeleci outro critério de seleção, que é a existência de uma concepção clara de Educação Física que norteasse o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Tal posicionamento foi assumido porque em muitas escolas há uma confusão entre Educação Física, recreação e parque, por conta inclusive de como essa área de conhecimento se inseriu em tal espaço educacional. Então, se as escolas tivessem clara uma perspectiva teórico-metodológica de Educação Física para a realização do trabalho pedagógico, teriam a possibilidade de ser selecionadas como espaço de pesquisa, independente do professor que desenvolvesse as atividades.

Por fim, o último critério para definir o espaço de pesquisa foi a acessibilidade, ou seja, ter a autorização da escola para o desenvolvimento do estudo.

A **segunda etapa da pesquisa** foi o momento de conhecer o espaço e os sujeitos envolvidos. Para realizar essa etapa, foram utilizados os procedimentos de estudo do projeto político-pedagógico da instituição, já que este, para Vasconcellos (2000), é o guia das ações empreendidas em todo o contexto escolar. Foram realizadas, também, entrevistas semi-estruturadas com diretora, coordenadora pedagógica, professoras e professor da escola dos grupos de 4 a 6 anos no sentido de apreender as concepções pedagógicas que orientam as ações educativas, totalizando entrevistas com nove sujeitos da escola.

E, além disso, apesar de não planejado no projeto de pesquisa, a estada em sala de aula se constituiu um momento de observação, porque acontecimentos significativos foram “gritando” sua existência e indícios de presença do texto televisivo na constituição dos sujeitos e de seus conhecimentos cotidianos também foram se mostrando. Nesse momento, apareceram os princípios norteadores, contradições e valores presentes em tal realidade.

O Projeto Político-pedagógico (PPP), segundo Vasconcellos (2000), deve ser o guia

das ações da escola, numa analogia que faz com remadores que sabem para onde remar porque têm um guia e de outros que apenas remam sem rumo porque não têm noção de sua direção. Assim, o PPP deve ser constituído de um marco referencial, que se refere à concepção educativa assumida pela escola; por uma leitura da realidade, num movimento de contextualização dos sujeitos educandos da instituição, sua realidade e necessidades; objetivos educacionais; plano de ação; e, estrutura curricular. O autor pontua, ainda, que este deve ser um instrumento em constante avaliação. Portanto, não deve ser uma algema para o desenvolvimento do trabalho escolar, mas um recurso participativo àqueles que constroem e realizam a escola.

Nesse caso, o texto analisado retrata um contexto e foi produzido nele próprio, de modo que traz em si as contradições e embates que se concretizam no referido espaço. Contudo, segundo Minayo (2006), o documento precisa ser questionado pelo pesquisador, sendo que eu atentei para três aspectos: concepções pedagógicas que norteiam as ações da escola; a relação entre conhecimentos cotidianos e conhecimentos escolares em tal concepção; e a concepção de Educação Física apresentada.

Ainda com a intenção de conhecer o espaço da escola e sobre o cotidiano da sala de aula, realizei entrevistas semi-estruturadas com alguns sujeitos da escola. Na perspectiva de Minayo (2006), a entrevista semi-estruturada deve guiar uma conversa com a finalidade de aprofundar a comunicação entre pesquisador e sujeitos e contribuir para que juízos, visões e valores dessas pessoas sobre dado fenômeno possam emergir.

A entrevista norteou conversas com a diretora (denominada de D1), coordenadora (que chamo de C1), professoras, professores dos grupos de 4 a 6 anos de idade (chamados de: professora do grupo 04 - P4, professora do grupo 05 - P5, professora do grupo 06 - P6, professor/estagiário de Educação Física - PEF) e estagiárias dos grupos de 4 a 6 anos de idade (chamadas de: estagiária do grupo 04 - E4, estagiária do grupo 05 - E5, estagiária do grupo 06 - E6).

Além disso, a entrevista assume importância no meu estudo porque entendo, com base em Souza (1994), que todo enunciado é, em si, um diálogo, pois nele está o já-dito, na medida em que se constitui dialogicamente, ou seja, aquilo que é exposto na entrevista traz as relações estabelecidas entre os sujeitos da escola, as hierarquias, as contradições e os posicionamentos. No processo de entrevista, atentei para as concepções pedagógicas que norteiam as ações da escola; a relação entre conhecimentos cotidianos e conhecimentos escolares em tal concepção; e, especificamente para a coordenação e professor/estagiário de Educação Física, questionei a concepção e a importância da Educação Física inserida no universo da Educação Infantil.

Considerarei, no entanto, outros aspectos significativos que se apresentaram como considerações sobre a função social da escola e a relação das crianças com a mídia e as tecnologias.

Para analisar os dados dessa etapa da pesquisa, fiz opção pela análise de conteúdo, pois há aí uma compreensão de que as mensagens precisam ser submetidas a cuidadosa análise porque, segundo Bardin (1977, p. 14), “por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar”. Com tal intenção, a análise de conteúdo consiste em avaliar as mensagens a partir de uma série de processos técnicos.

Assumi esse tipo de análise numa perspectiva qualitativa e levei em conta o movimento e não linearidade dos processos comunicativos. Trato, então, com a definição de análise de conteúdo proposta pelo autor já referido, como técnica de análise pautada em diferentes procedimentos que se aplicam quando se considera que as mensagens não se mostram em essência à primeira vista e torna-se, portanto, necessário ir além do significado imediato.

Em outras palavras, a partir do conteúdo da mensagem é possível inferir sobre a realidade dos sujeitos que a constituem, buscando desvendar valores, condutas, ideologias postas nas entrelinhas das mensagens, um sentido que, aparentemente, é desprezível, está em segundo plano.

Realizei o tipo de análise de conteúdo definida pela autora como análise temática, que se constrói a partir de três etapas. A primeira etapa é a pré-análise, na qual se organiza o próprio processo de pesquisa: a escolha do material a ser analisado e com que objetivo. Aqui, como compôs a segunda etapa da pesquisa, foi analisado, como já foi posto, o Projeto Político-pedagógico da escola e as respostas das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores e com as professoras da escola, além da diretora e da coordenação e os registros das observações livres realizadas nos meses que permaneci em sala de aula.

Foi esse o momento de seleção do material “coletado”, diante de muitos aspectos que foram se colocando para mim na realidade da escola que fiz a seguinte reflexão: por se tratar de uma pesquisa em nível de mestrado e devido ao tempo de vinte e quatro meses estabelecido para a conclusão da pesquisa, preciso optar por um dos dois turnos da escola, pois não há como analisar tantos “dados”. Arbitariamente, fiz a opção de trabalhar apenas com os “dados” referentes aos grupos de 4 a 6 anos do turno matutino.

Com a realização da transcrição das entrevistas e digitação dos registros das observações, seguiu-se uma primeira leitura do material, que, gradativamente, tornou-se mais

profunda. A partir dessa leitura, hipóteses provisórias, suposições foram elaboradas em relação ao que estava posto no material e, portanto, na realidade.

No processo de realização da análise do conteúdo, a pré-análise se deu com a transcrição das entrevistas seguida de uma primeira leitura, assim como do PPP.

A segunda etapa, de exploração do material ou descrição analítica, consiste em codificar e categorizar os dados das mensagens. Nesse momento, os dados brutos são organizados sistematicamente para esclarecer ao pesquisador as características do conteúdo das mensagens.

Nesse momento, são determinadas as unidades de registro (frases ou palavras), organizadas em temas. Nas palavras de Bardin (1977, p. 105): “Fazer um análise temática consiste em descobrir ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

O estabelecimento de temas tem como objetivo categorizar o conteúdo do texto. A categorização consiste, portanto, na classificação dos elementos que constituem todo o material analisado. Normalmente, as categorias reúnem um conjunto de elementos. Então, busquei com esse procedimento identificar as concepções pedagógicas que norteiam o trabalho escolar, a relação entre os conhecimentos cotidianos e os escolares já que considero que os conhecimentos elaborados pelas crianças na relação com a mensagem televisiva são classificados como conhecimento cotidiano, elaborado sem sistematização pedagógica e sem uma preocupação específica com os conteúdos das mensagens. Além disso, busco saber sobre a concepção de Educação Física que orienta as experiências dos alunos com essa linguagem. Portanto, estabeleci as seguintes unidades de significação temática: concepção pedagógica, conhecimento cotidiano/conhecimento escolar, concepção de Educação Física, sendo que este último aspecto, na realização das entrevistas, foi diretamente tematizado somente nas entrevistas da coordenadora e do professor/estagiário de Educação Física.

Entendo, ainda, que além de expor aspectos próprios e imediatos da escola, esses temas dizem também sobre a concepção de infância subjacente na prática aí tecida e sobre possibilidade de pensar na mídia e nos diversos recursos técnicos da comunicação como elementos e textos que podem ser refletidos sistematicamente dentro da escola.

Preciso ressaltar que, no encaminhamento da entrevista e durante o processo de análise do PPP, outros aspectos se destacaram e fizeram com que emergissem duas categorias empíricas, relacionadas às categorias teóricas anteriormente postas, que foram função social da escola em relação à presença dos meios de comunicação na escola, que se apresentou quando eu questionava às professoras o que elas pensavam da relação entre os conhecimentos

cotidianos e os conhecimentos escolares.

Segui, então, com a descrição analítica, na qual construí o que chamei de “Mapa de Análise de Conteúdo Temática” do Projeto Político-Pedagógico do CEB-UEFS (Apêndice D) e das entrevistas (Apêndice E), a partir dos quais descrevi os “dados” encontrados e organizei tabelas de frequência das ocorrências em relação a cada categoria. Com esses recursos, concretizei a descrição analítica, confrontando e refletindo sobre os aspectos que emergiram desses “dados” com base no referencial teórico construído no decorrer do estudo.

A **terceira etapa da pesquisa**, como posto no quadro, constituiu-se basicamente de duas ações. A primeira estratégia foi a realização de oficinas, nas quais assisti televisão com as crianças, brincamos de faz-de-conta, conversamos sobre Educação Física. Essas atividades foram realizadas com inspiração nos eventos-campo feitos por Silva (2000), que, de acordo com o autor, possibilitam a intensificação das relações pessoais e a exposição de afetos, valores, posições. As oficinas foram realizadas com as crianças dos grupos de 4, 5 e 6 anos de idade, sendo que na turma do grupo de 04 anos havia 16 crianças e nas turmas de 5 e 6 anos de idade, 24 crianças cada uma, de modo que participou da pesquisa um total de 64 crianças, no turno matutino, que foi aqui considerado para análise.

Além disso, Salgado, Ribes e Souza (2005) sugerem que a pesquisa sobre criança e televisão deve ser feita com a realização de oficinas, no sentido de dar voz às crianças – mesmo que não haja, como diz Oswaldo Montenegro, o “compromisso estreito de falar perfeito, coerente ou não” –, e de estabelecer um diálogo entre a criança e o adulto/pesquisador.

Pesquisar a relação criança e televisão é também propor uma intervenção nessa relação, considerando a atividade lúdica como atividade e espaço propícios para a emergência da dialogia entre criança e pesquisador-adulto. Nesse sentido, justifica-se a organização de “oficinas” com as crianças, com o intuito de compartilhar, na forma de brincadeiras, questões de pesquisa e produção de sentidos sobre suas relações com as tecnologias audiovisuais (SALGADO; RIBES; SOUZA, 2005, p. 18).

Essa proposição das referidas autoras leva em conta as mudanças nas relações entre criança e adultos, no sentido de que já não se pode mais considerá-las sujeitos sem fala, emudecidos sociais, como foi historicamente. Ou seja, a criança é compreendida como o outro do adulto, com o qual se estabelecerá interação, já que, segundo Bakhtin (2004), são nas interações dialógicas mediadas pela linguagem que os sujeitos representam a si próprios e constituem a própria consciência em enunciados que se unem a outros enunciados numa cadeia ininterrupta de diálogo. Desse ponto de vista, a TV será um enunciado que se juntará

aos outros enunciados infantis, nos quais as crianças, ainda de acordo com Bakhtin (2004), estão no limite de encontro com o mundo.

As autoras supracitadas dizem, retomando o que foi posto na epígrafe deste capítulo:

Assumir o princípio metodológico da dialogia no processo de pesquisa com crianças, no qual o pesquisador é sempre o adulto - um outro por excelência com relação à criança -, significa deixar ouvir as vozes que foram ou que estão emudecidas. Em uma cultura infantil, em que a presença do adulto (seus valores, sua autoridade, seu saber, suas experiências) tem se esvaziado a cada dia, o resgate do diálogo entre crianças e adultos, mais que um princípio metodológico, consiste em um princípio educativo, de modo que o adulto possa compreender a criança, deixando-se surpreender pela sua singularidade, e a criança possa ver no adulto outras formas de perceber e lidar com a vida contemporânea (SALGADO; RIBES; SOUZA, 2005, p. 16).

Para tanto, é necessário que esse diálogo seja mediado por linguagens significativas no universo infantil, sendo que a mais significativa das cem linguagens que a criança tem é a brincadeira, pois, se considerarmos as afirmações de Vigotski (1998) de que no brincar a criança se apropria e ordena a realidade psicologicamente. É claro que até as brincadeiras infantis são transformadas devido à interação criança-televisão, emergindo nesse brincar os sentidos, a forma como as crianças manipulam, apropriam-se e interpretam o texto da TV.

Ou seja, o espaço da brincadeira, do faz-de-conta, do jogo, dos desenhos pode ser um campo para entender os sentidos que as crianças constroem a partir das interações com o texto televisivo e suas diferentes formas de programação. Mas também pode ser o espaço para produzir estranhamento no olhar das crianças sobre a TV, para desnaturalizar essa linguagem, como sugere Fischer (2006).

As histórias, para as crianças, têm, segundo Oliveira (2002), relação com o imaginário infantil. As histórias fazem parte do universo do faz-de-conta no qual, as crianças têm acesso a diferentes experiências, valores e têm atendidas necessidades que não lhe são possíveis atender imediatamente. No caso dessa pesquisa, a história foi o modo por mim encontrado para iniciar com as crianças o levantamento dos programas que elas mais assistem na televisão.

O desenho infantil, conforme Silva (1998a), é uma forma não-verbal de comunicação que representa uma leitura que a criança faz do mundo, de modo que traz marcas do contexto em que é produzido. É uma atividade na qual a criança objetiva produzir sentido. Para Leite (2002), o desenho é expressão, transbordamento e fruição que reflete as condições de produção às quais as crianças estão submetidas, estando muito significativamente presentes o meio social e cultural.

Expor imagens cotidianas fazendo uso de TV e DVD é uma proposição metodológica de Ribes (2002), por compreender que na medida que os sujeitos têm a possibilidade de se posicionar diante das mensagens é que podem estabelecer sentidos, criar, recriar, criar-se e recriar-se diante dela. Assim, assistir televisão com as crianças traz a possibilidade de disparar entre as crianças e destas com o pesquisador o debate sobre o conteúdo daquilo que se vê e aprende.

Brincar de faz-de-conta, como já comentei em outros momentos com base em Vigotski (1998), representa para as crianças dar conta de algumas de suas necessidades, além de ser um elemento no qual a criança inclui elementos de sua realidade social e cultural, apreendendo significados dos signos culturais e estabelecendo significado para os mesmos. Nessa atividade, a criança assume papéis e cria situações relacionadas as suas condições de vida.

A roda de conversa é uma forma de organizar o espaço de relação com o outro que possibilita, de acordo com Oliveira (2002), a acolhida de todos os sujeitos, a expressão de todos, a partilha de tarefas e opiniões. Nas oficinas, a roda de conversa foi utilizada para contar história, explicar atividades de cada dia, conversar com as crianças sobre o que assistimos na televisão e sobre as aulas de Educação Física.

É importante considerar que, apesar das oficinas terem ajudado a elaborar a resposta da primeira questão orientadora da pesquisa e de descrevê-las, por uma questão de organização do texto, antes de apresentar o conteúdo das observações, elas foram realizadas após as observações, por dois motivos: porque senti necessidade de conviver com as crianças para estabelecer vínculos e só depois realizar as oficinas e porque tinha receio que as oficinas influenciassem o comportamento das crianças diante das aulas de Educação Física.

A segunda estratégia foram as observações das aulas de Educação Física, realizadas entre os meses de março e maio de 2007 (o primeiro bimestre letivo), tendo início no dia 14/03/07 (segunda semana de aula do ano) e findando em 09/05/07, dia em que aconteceu a última aula do primeiro bimestre letivo, totalizando seis (06) aulas observadas em cada turma. O critério de saturação foi posto como referência para a finalização das observações. Para Minayo (2006), a saturação tem relação com a compreensão da dinâmica do grupo pesquisado e com a repetição constante dos mesmos acontecimentos, algo que começou a acontecer no meu processo de observação, mesmo antes da sexta aula observada.

Foram realizadas observações que Minayo (2006) chama de descritivas, que se caracterizam por acontecer de forma livre. As observações foram registradas num diário de campo e continham anotações de situações significativas nas interações entre professor e

crianças, entre as próprias crianças e da pesquisadora com as mesmas, além de falas das crianças que trazem indícios importantes para a emergência do objeto pesquisado.

As observações possibilitaram olhar as implicações pedagógicas que os sentidos atribuídos pelas crianças para a Educação Física a partir do texto televisivo, ou seja, como esses sentidos emergem no momento da aula, que reações as crianças apresentam diante do que é oferecido e solicitado pelo professor/estagiário de Educação Física (PEF).

A descrição, o levantamento de indícios e a análise foram construídos a partir da referência da análise microgenética, que tem influências dos estudos desenvolvidos por Vigotski (formação social do sujeito e mediação dos signos) e Bakhtin (todo enunciado é considerado social e marcado pelo contexto, apresentando o modo como os sujeitos apropriam-se²³ dos símbolos sociais). Esse tipo de análise foi tomada em uma perspectiva sócio-histórica e é utilizada para compor um estudo de caráter participacionista, por isso compõe apenas a análise dos dados. Isso porque, segundo Góes (2000), a abordagem microgenética, muitas vezes, articula-se com outras técnicas para compor pesquisas participantes.

Essa abordagem é definida pela mesma autora como “[...] análise minuciosa de um processo, de modo a configurar sua gênese social e transformações do curso de eventos” (GÓES, 2000, p. 11). Ou seja, a análise microgenética preocupa-se em descrever e analisar detalhadamente as interações dialógicas, atentando para as minúcias e fatores contextuais, que, como propõe Sanfelice (2005), fazem a realidade estar em constante movimento. Mas é preciso ir além da descrição e buscar indícios para conduzir um processo que possibilite fazer inferências explicativas e considere os aspectos macrossociais que são postos nas relações que se estabelecem, numa perspectiva de totalidade.

Ou seja, a microgenética parte do pressuposto de que as ações e as enunciações são aspectos relacionados a recursos mediacionais e influenciadas por aspectos culturais, que fazem parte dos processos de apropriação e significação que irão constituir a consciência dos sujeitos (WERTSH; SMOLKA, 1994). Nas palavras de Góes (2000, p. 15), essa análise é micro por atender para as minúcias e “é genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais”.

Tanta atenção às minúcias deve-se ao fato de que, nem sempre, os aspectos

²³Para Smolka (2000), quando se fala em apropriação está em jogo um processo de tornar próprio algo novo, tornar pertinente para si (talvez impertinente para o outro), aos valores com os quais se convive. Ou seja, significa transformar-se com o novo, mas também transformá-lo.

significativos das interações colocam-se explicitamente, de modo que se faz necessário atentar para aspectos aparentemente desprezíveis. Para isso, faz-se uso do paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (1989), que se pauta em resíduos, sinais, pistas.

Ainda de acordo com Ginzburg (1989), o paradigma indiciário, tão antigo quanto o próprio ser humano (já que este sobreviveu e sobrevive, em algumas realidades, da caça, que se implementa através de indícios), tem base na semiótica. Em relação a esse mesmo aspecto, Pino (2000) pontua que a caça representou, no processo de desenvolvimento humano, a entrada na cultura por exigir a criação e uso de instrumentos e a comunicação. Ou seja, o conhecimento produzido nasce na prática, na experiência, de modo que a própria cultura (que tem início com o trabalho realizado por indícios, sinais) nasce na relação do homem com a natureza. Em outras palavras, os indícios são ascendentes da cultura.

Enquanto paradigma, a idéia dos sinais já vem se colocando desde a Antiguidade, em especial na Grécia, já que nessa sociedade houve espaço para que os sujeitos se vissem livres de considerar todos os fenômenos como desígnios divinos (algo que caracterizou mais a sociedade medieval e a explicação da realidade por recursos mitológicos nas comunidades primitivas) ou de conceber a realidade como óbvia, como algo que se lê apenas com as percepções sensoriais.

Todavia, o ideário desse paradigma foi, historicamente, desprezado pela ciência, só encontrando espaço quando do desenvolvimento e disseminação do gênero do romance. Seu aprofundamento e aceitação no âmbito científico aconteceu com o desenvolvimento das “ciências humanas” entre os séculos XVIII e XIX.

Nesse sentido, Ginzburg (1989, p. 155) afirma que “nessa negação da transparência da realidade, implícita legitimação encontrava um paradigma indiciário de fato operante em esferas de atividades muito diferentes”, como a medicina, a pesca, a caça, entre outras.

Como em outros estudos das ciências humanas, busco, nesta pesquisa, indícios que emergem ou ficam subscritos nas relações que se concretizam no espaço escolar, ou seja, falo de relações embebidas na cultura e seus signos. Por isso, resalto a necessidade que tive de conhecer de perto a escola e de dialogar com os sujeitos, especialmente as crianças.

A **quarta etapa da pesquisa** consiste no reconhecimento, após o diálogo com a realidade da escola pesquisada, da leitura que as crianças fazem do texto televisivo, do modo como ela emerge nas aulas de Educação Física e, principalmente, das possibilidades apontadas, no processo de pesquisa, de trabalho pedagógico com o texto televisivo nas aulas de Educação Física na Educação Infantil.

6 O DIÁLOGO COM A REALIDADE

A partir da realização dos procedimentos de pesquisa descritos anteriormente, essa secção traz a descrição e análise tecida em cada etapa do processo de pesquisa, desde a entrada em campo até a realização das oficinas e observações concretizadas na terceira etapa da pesquisa. Enfim, nesse tópico descrevo, tendo como apoio o quadro do encaminhamento metodológico, cada etapa da pesquisa e as ações realizadas em cada uma delas, além de apresentar e analisar aquilo que vi e ouvi durante o tempo que permaneci na escola.

6.1 A entrada em campo

No âmbito educacional, no plano da Educação Infantil, Feira de Santana possui 162 escolas municipais, segundo cadastro cedido pela Secretaria Municipal de Educação, atendendo nessas dependências 807 crianças em creches e 12.273 em pré-escolas, segundo Censo Escolar de 2006. Acho importante destacar que ainda sobrevivem algumas instituições de Educação Infantil no âmbito estadual (ainda não municipalizadas), atendendo um pequeno número de crianças (341 em creches e 310 em pré-escolas). Já a rede particular atende 214 crianças em creches e 10.987, em pré-escolas.

No processo de seleção do espaço de pesquisa, fiz contato inicial, devidamente identificada por um ofício do Programa de Pós-graduação (Anexo A), com a Secretaria Municipal de Educação do município de Feira de Santana, na qual tive acesso ao cadastro das escolas públicas municipais de Educação Infantil e fui informada de que nessas escolas desenvolve-se recreação no trato com a linguagem corporal e que somente o Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana (CEB-UEFS) desenvolve Educação Física, por conta do contato com os cursos de formação de professores da instituição.

Nesse percurso, em todo o universo de escolas de Educação Infantil da cidade de Feira de Santana, cheguei ao CEB-UEFS, por ser uma instituição que atendia aos critérios estabelecidos e pela acessibilidade que a instituição disponibiliza a pesquisadores de vários campos.

O CEB-UEFS é uma escola municipal, com todo o seu quadro de professores ligado à

rede municipal de ensino, conveniada com a UEFS, cujas instalações funcionam em dois locais da cidade: no campus universitário, da creche ao 5º ano do Ensino Fundamental (4ª série) e no Centro Social Urbano (CSU), também pertencente à UEFS, onde funciona do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries).

A creche funciona em um prédio com características próprias para atender crianças de 0 a 3 anos, sendo que as instalações possuem um amplo pátio, no qual se encontra uma casa de bonecas, uma piscina de bolas, além da presença de refeitório, cozinha, berçário e salas para as crianças a partir de 1 ano. Atualmente, por falta de espaço no prédio que atende as crianças maiores, o grupo de 4 anos funciona no prédio da creche.

Aqui cabem duas análises. Se creche e pré-escola constituem um núcleo integrado de Educação Infantil, isto não é para ser visto como um problema. No entanto, as crianças de 4 anos têm dificuldades de espaço, o que não é novidade nas escolas brasileiras; a biblioteca disponível fica em outro prédio e o contato com a professora e das crianças com coordenação da Educação Infantil também fica dificultado.

Há, ainda dentro do campus universitário, um segundo prédio, que atende as crianças de 5 anos até o atual 5º ano do Ensino Fundamental (4ª série). Nesse prédio, há um amplo pátio com jogos de amarelinha pintados no chão. As salas de aula, a sala da coordenação de Educação Infantil e Ensino Fundamental, uma sala de professores com estantes com os materiais didáticos, computador e mesa de trabalho, uma biblioteca em que, além dos livros (com temas infantis e temas pedagógicos), há disponível TV, DVD e vídeo e na qual se concretiza a dinâmica de empréstimo de livros às crianças e aos professores.

As salas de aula são organizadas por temas a partir do que deseja cada professor. É interessante ressaltar que os conteúdos da TV estão presentes na decoração da escola de modo bastante intenso. Na sala do grupo de 4 anos, a decoração da sala é tematizada pelas Meninas Super-poderosas de um lado e, do outro, os Power Rangers. No grupo de 5 anos, a Hello Kit e o Menino Maluquinho (que transita entre a literatura, o cinema e a TV) são os personagens que aparecem. Já no grupo de 6 anos, o Garfield (que também transita entre cinema e TV) é quem dá as boas vindas às crianças e lhes apresenta jogos, histórias, livros e brinquedos. Até a sala da coordenação é decorada com a figura do Bob Esponja e seus companheiros.

A escola atende filhos de professores e funcionários da universidade, além de crianças das comunidades adjacentes. Vale ressaltar que devido ao *status* que ganhou de escola pública de qualidade, pessoas de todos os recantos de Feira de Santana buscam lá vagas para seus filhos, o que gera um reboiço grande em épocas de matrícula e uma demanda que a escola não tem instalações para atender.

Sobre o corpo docente, todas as professoras ligadas à rede municipal têm formação em nível superior (todas são pedagogas). É importante destacar que, por ser conveniada com a UEFS, a presença de estagiários dos cursos de Pedagogia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Letras, entre outros cursos é uma constante. E o vínculo com a rede municipal faz com que haja estagiários também de outras Instituições de Ensino Superior da cidade.

O professor de Educação Física, inclusive, não é vinculado à rede municipal, mas um graduando concluinte do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, que é bolsista do Programa Estágio Acadêmico.

Portanto, posso dizer que o CEB-UEFS se configura como um espaço educacional para crianças, professores em formação e pesquisadores em nível de especialização, mestrado e doutorado, já que várias pesquisas são realizadas lá.

Uma vez selecionada a unidade de trabalho, procedi com a informação do projeto à comunidade de escola. Tal passo foi encaminhado da seguinte forma: entrei em contato com a escola via ofício (Anexo B) e presencialmente, quando apresentei a idéia da pesquisa; participei de uma reunião pedagógica para apresentar o projeto de pesquisa aos professores e funcionários das instituições; participei, no espaço de sala de aula, de uma roda de conversa com as crianças dos grupos de 4 a 6 anos, explicitando as intenções da pesquisa, fazendo uso de uma transposição de linguagem para respeitar as capacidades sócio-cognitivas delas; e, por fim, pedi autorização para participar de uma reunião de pais (primeira reunião de pais do ano letivo de 2007, em 14 de março do referido ano) para também apresentar a estes o projeto.

Nesse processo de entrada em campo, obtive a autorização da escola, representada pela direção, vice-direção e coordenação, para estar presente no espaço e nas atividades desenvolvidas. Mas, para formalizar tal autorização, solicitei a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) para os docentes, autorizando a minha entrada na sala de aula para realizar observações e conviver com as crianças no sentido de estabelecer vínculo com as mesmas e concedendo parte de seu tempo para realização das oficinas que propus no desenvolvimento da pesquisa. Além disso, solicitei dos pais ou responsáveis pelas crianças a assinatura de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), autorizando as crianças a participar da pesquisa, respeitando, entretanto, a vontade e decisão da criança em participar das atividades que foram desenvolvidas no desenrolar do estudo.

6.2 A escola

Com a intenção de conhecer mais profundamente o espaço em que se realizou este estudo e sendo este espaço a escola, tomei como necessário inserir no processo de investigação o estudo do Projeto Político-pedagógico da escola, também para saber sobre a escola e sobre o trabalho realizado.

Além disso, como já descrevi, realizei entrevistas com professor e professoras das turmas de 04 a 06 anos de idade, coordenação e direção. Na entrevista (Apêndice C), busquei saber sobre a escola e o trabalho desenvolvido, mas tendo espaço para novos temas e para discutir questões trazidas pelo próprio entrevistado, havendo, pois, espaço para modificar o próprio roteiro no processo interativo. Afinal, esse é o perfil da entrevista semi-estruturada.

O que pude perceber na análise do Projeto Político-Pedagógico do CEB-UEFS é que, em relação à concepção pedagógica, inicialmente, o documento se declara pautado numa perspectiva claramente sócio-interacionista. No entanto, quando aborda as questões de organização do conhecimento fala em assimilação ativa e no desenvolvimento de habilidades, que são conceitos mais próximos do construtivismo. Além disso, está dito no final do documento que diferentes correntes têm suas concepções apropriadas, confirmando a utilização de diversos olhares para a Educação e para a organização do trabalho escolar.

No que se refere à relação entre conhecimentos cotidianos e conhecimentos escolares, fala-se que o desenvolvimento se dá pela experiência tanto dentro quanto fora da escola, assumindo que nas mais diversas interações os sujeitos realizam aprendizagens e que articulam os conhecimentos tratados na escola com sua experiência. O documento mostra, ainda, que os conhecimentos das crianças são o ponto de partida para trabalhar o conteúdo escolar.

Sabe-se que a concepção pedagógica tem papel fundamental e relação orgânica com a função que se atribui à escola. Aparece no Projeto Político-Pedagógico do CEB-UEFS, explicitamente, a idéia de promover o acesso aos bens socioculturais, de promover o desenvolvimento global, de promover uma aprendizagem significativa e de formar sujeitos críticos, autônomos e criativos, complementando a ação da família. Tudo isso é visto como um alicerce do desenvolvimento da criança. Além disso, há uma abordagem de que o espaço do CEB-UEFS, localizando-se dentro da universidade, deve se constituir campo de estágio e pesquisa para os professores da escola e para os estudantes universitários, garantindo a manutenção do tripé que sustenta a ação da universidade, que é o ensino, a pesquisa e a

extensão.

Em relação à presença dos meios de comunicação na escola, o PPP não fala em meios de comunicação, mas em tecnologias. Estas são vistas como elemento que tem impacto na vida da sociedade e, por isso, exige a apropriação de novas linguagens. Há uma compreensão de que as crianças realizam leituras a partir dessas tecnologias. Todos esses fatores exigem que os professores dominem e usem essas tecnologias como recurso no processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere à presença da Educação Física no currículo da escola, achei pertinente pontuar que o PPP repete a necessidade do trabalho com diferentes linguagens, que serão integradas em projetos de ensino. O movimento e o corpo aparecem como aspectos que devem ser explorados para garantir a aprendizagem das crianças e a Educação Física como área de conhecimento que permite conhecer padrões de saúde, beleza e estética, além do lazer e da expressão. Aparece, ainda, que a Educação Física trabalha com uma linguagem conhecida como cultura corporal e que o PCN é a base para a organização desse componente curricular.

A partir desses dados, foi possível organizar um quadro das freqüências das ocorrências em relação a cada categoria, como sugere Bardin (1977), que dará, em certa medida orientação para a descrição analítica dos dados. A partir deste, para facilitar a triangulação dos dados e a análise inferencial, construí um fluxograma, que chamei de fluxograma de análise de conteúdo temática.

QUADRO 3 - FREQUÊNCIAS TEMÁTICAS NO PPP DO CEB-UEFS

CATEGORIA	OCORRÊNCIAS	FREQUÊNCIA EM NÚMERO
Concepção pedagógica	Sócio-interacionismo	5
	Interdisciplinaridade	1
	Construtivismo	5
	Diferentes correntes	1
Conhecimentos cotidianos- conhecimentos escolares	Aprende-se no mundo extra-escolar	4
	O ser humano constitui-se na interação	8
	Os conhecimentos cotidianos devem ser o ponto de partida para o planejamento	2
	O educando articula os conhecimentos escolares com as experiências vividas	1
A inserção da Educação Física no currículo	Aborda a importância do trabalho com diferentes linguagens	3
	Sugere o desenvolvimento do trabalho por projetos de Ensino	3
	Possibilita Lazer, expressão	1
	Trata da Saúde, beleza e estética	2
	É uma área de conhecimento	1

	Trata da Cultura corporal	2
	É organizada a partir do PCN	1
Função social da escola	Acesso aos bens socioculturais	5
	Alicerce do desenvolvimento	1
	Complemento à família	2
	Estágio e pesquisa de professores	3
	Desenvolvimento de sujeito autônomo e crítico (cidadania)	6
Presença dos meios de comunicação na escola	Impacta a vida da sociedade	1
	Representa novas linguagens	4
	As crianças realizam leituras	1
	Constitui desafios para o profissional	1
	É recurso de ensino-aprendizagem	6

Em uma primeira análise, o que se pode perceber é que aparecem quatro proposições

em relação à concepção pedagógica no PPP do CEB-UEFS, sendo que com a mesma frequência aparecem menções ao sócio-interacionismo e ao construtivismo, sendo este último posto em termos como “assimilação ativa”, “desenvolvimento de habilidades e competências”, “conhecer as fases de desenvolvimento”, ou seja, em conceitos que estão ligados a essa orientação pedagógica, que tem tido presença marcante no cenário educacional brasileiro, como pontuam Rossler (2000) e Rosa (2000). Além disso, há uma referência à realização de um trabalho interdisciplinar e, ainda, uma menção ao uso de diferentes correntes pedagógicas, o que pode ser um indício do porquê de o PPP trata tanto do construtivismo quanto do sócio-interacionismo.

O sócio-interacionismo é uma perspectiva pedagógica que tem sido relacionada à pedagogia sócio-histórica, com base nas proposições vigotskianas sobre aprendizagem, desenvolvimento e papel da escola. Nessa perspectiva, há uma compreensão de que as funções psicológicas, especificamente humanas, são construções sociais e históricas através de instrumentos de mediação externa (as ferramentas) e interna (os signos). Há, por isso, uma atenção dada em tal teoria ao desenvolvimento da linguagem, tanto por ser instrumento de comunicação, como por possibilitar o planejamento de ações, a organização do pensamento e as diversas interações nos diferentes espaços de experiência da criança. Além disso, entende-se que as aprendizagens geram as Zonas de Desenvolvimento Proximal, que possibilitam o avanço da criança em processos ainda em desenvolvimento. Para tanto, é necessário que a escola considere os conhecimentos elaborados pela criança cotidianamente e utilizados por elas para organizar suas ações (zona de desenvolvimento real) e, daí, aproximem as crianças dos conhecimentos culturais e científicos que são tratados pela escola.

O papel da escola, quando orientada pela perspectiva vigotskiana, segundo coloca Martins, J. B. (2005), é aproximar os alunos dos conhecimentos científicos, de forma mediada em situações organizadas e intencionais. Em tais experiências, tanto educandos quanto docentes são considerados sujeitos do conhecimento, que traz em si as contradições históricas e que, por isso, na medida em que é apropriado, é ressignificado.

Na pedagogia construtivista, entende-se que no processo educativo a criança se autoconstrói, sendo o educando o ator principal de sua própria aprendizagem, segundo Rosa (2000). Já para Rossler (2000), quando se fala em construtivismo, estão em jogo várias teorias que se baseiam na perspectiva piagetiana de desenvolvimento e aprendizagem, que organiza o desenvolvimento em etapas (sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório formal) considerando que em cada uma delas as crianças têm determinadas características que as habilita a aprender e resolver situações-problema com grau de dificuldade que seja

adequado àquela etapa, conforme discutem Freire (1997) e Freire e Scaglia (2003). É ainda Rössler (2000) que pontua que várias outras perspectivas têm sido incorporadas pelo construtivismo, dentre as quais a pedagogia das competências.

Como pontuei no referencial teórico dessa pesquisa, quando se fala em competência, segundo Perrenoud (1999), fala-se da capacidade de uma pessoa de mobilizar conhecimentos para resolver situações-problema de modo eficaz, devido às características de constante transformação de chamada Sociedade do Conhecimento, em que o sujeito precisa ser dinâmico, flexível, capaz de resolver rapidamente os problemas. Além disso, quando se coloca o sujeito como responsável por sua aprendizagem está posto, então, que na condição atual da sociedade o que ele precisa, em primeiro plano, é “aprender a aprender”.

Apesar de uma frequência menos significativa, as outras duas colocações tornam ainda mais conflituoso o cenário do PPP do CEB-UEFS e da própria escola, quando compreendo que o documento foi produzido no contexto e fala dele. E mais, quando retomo a compreensão de que o guia das ações escolares é o projeto. O que se tem na “mesa do jogo” quando se fala em interdisciplinaridade? Para Saviani (2006), a organização da proposta curricular da escola e as ações que se efetivam em sala de aula devem possibilitar aos alunos a leitura crítica da realidade, partindo das ações cotidianas das crianças e a elas direcionando-se no sentido de garantir que a apropriação do conhecimento se dê de forma significativa.

Para tanto, é indispensável uma postura interdisciplinar, porque, de acordo com Saviani (2006) e Brinhosa (2003), ela possibilita transcender o trabalho pedagógico engessado pela disciplinarização, permite uma ação integrada entre o contexto escolar e o mundo do lado de fora dos muros e grades, exige que se supere a lógica científica fragmentadora e racionalista e potencializa uma postura de participação coletiva e diálogo na sala de aula entre professores e crianças.

Todavia, o que significa dizer que se faz uso das várias correntes? Aqui cabem inferências, no sentido de salientar que o conflito que envolve a instituição escolar no contexto neoliberal está posto na realidade do CEB-UEFS. E seria de se estranhar se fosse diferente. Como indicação desse conflito, o próprio PPP assume que se faz uso de diferentes correntes.

A partir desse ponto, uma série de perguntas se estruturam na minha cabeça, quase como se fosse um jogo, em relação à proposta pedagógica do CEB-UEFS. O que significa ser sócio-interacionista e construtivista? Que contradições estão aí postas? Que forças estão em confronto? De que lado fica a interdisciplinaridade nesse “cabo de guerra”? Que concepções de infância aparecem implícitas nesse documento no que foi exposto e discutido até o

momento?

Quando se fala em uma postura sócio-interacionista, relacionada com a abordagem vigotskiana de aprendizagem e desenvolvimento, fala-se, primeiro, de uma teoria que tem uma raiz marxista, portanto, de crítica ao modo mecânico e racionalizador como a psicologia olhava para as questões do desenvolvimento humano.

Segundo, fala-se de uma postura política que precisa estabelecer uma relação dialógica entre professores e educandos, já que os conhecimentos cotidianos das crianças é que dão o ponto de partida para a concretização do processo educacional. Isto significa mexer na estrutura enraizada historicamente de trabalho pedagógico em que professor sabe e aluno não sabe, em que professor transfere conhecimento e aluno reproduz, porque dialogia acontece com interação, com diálogo, pressupondo o que Paulo Freire (2005) sugere como uma relação horizontal entre professores e crianças. A partir desse diálogo, a escola apresentará para os educandos conhecimentos científicos e culturais historicamente elaborados pela humanidade, dos quais a criança irá se apropriar, internalizar e compreender.

Tanto as idéias de compreensão como de diálogo permitem trazer para o jogo a força das colocações de Bakhtin (2004), para quem dialogar significa confrontar-se com os enunciados do outro e com todas as vozes aí contidas e que interpretar e compreender exigem achar o lugar de um determinado tema, posicionando-se em relação a ele. Ou seja, esses processos exigem posturas responsivas e criativas diante daquilo com que se teve contato. A escola sai do lugar de transmissora de conhecimento e passa a ser lugar de produção cultural.

Falar em produção cultural é tirar a escola do lugar onde ela esteve historicamente. Retomo, então, Farias (2005), quando ela pontua que a escola sempre representou e ainda representa um espaço de confinamento em que, sob a desculpa da proteção, o adulto impõe à criança determinados modos de ser e de se comportar, roubando-lhe noventa e nove de suas cem linguagens. Além disso, traz uma implicação política da escola, criada no alvorecer da modernidade para atender os interesses de uma classe, constituindo-se em estratégia cultural de dominação, domesticação, submissão desde a infância.

Trazer o lugar histórico da escola de Educação Infantil, que discuto aqui especificamente, é falar, além dos aspectos postos no parágrafo anterior, também de um “mal necessário” que se configurou de modo perverso para crianças de classes menos favorecidas que, em instituições e arranjos de diversos tipos, recebiam apenas os cuidados necessários para garantir a sobrevivência da futura mão-de-obra, a melhoria da saúde do povo pobre (taxado de irresponsável e culpado pela própria pobreza) brasileiro. Ou seja, não posso nem falar em um atendimento educacional repressor.

Falar em Educação da infância no Brasil só foi possível após a Proclamação da República, mas, mesmo assim, numa referência liberal, a escolanovista, e para as elites, perpetuando-se para os mais pobres o olhar assistencialista e higienizador, conforme fala Oliveira (2002). Sigo com a lembrança das perspectivas compensatórias que se instalaram na segunda metade do século XX e das contradições que ora são vividas devido às conquistas e às tentativas, através de estratégias as mais perversas e sutis, de sua supressão, como bem coloca Rosemberg (2002), após a invasão neoliberal e a retomada de velhos/novos conceitos que esvaziam o sentido da Educação e tiram da Educação Infantil o seu caráter educacional. Todo esse processo deu-se para estabelecer uma ordem burguesa via meios culturais, para tornar o corpo da criança útil, dócil, adequado aos códigos da produção capitalista: obediência, moralidade, higiene, disciplina, devoção ao trabalho.

Então, colocar a escola da Educação Infantil no lugar de produtora de cultura é assumir o compromisso com a concepção de cuidado e de Educação, de que as crianças terão acesso aos bens socioculturais elaborados historicamente pela humanidade, de que as crianças terão acessos a diferentes linguagens que lhe irão permitir conhecer, compreender e ler o mundo em que vivem. Significa, então, estar puxando a corda do cabo de guerra para o lado de uma Educação comprometida com uma construção contra-hegemônica, transformando a necessidade em liberdade, como diz Gramsci (2001).

A força com que se puxa essa corda fica ainda maior quando coloco em jogo o lugar das crianças como interlocutoras, já que a relação é de diálogo entre professores e crianças. Mais uma vez, aparece um questionamento histórico, no sentido de que as crianças foram emudecidas mesmo antes de existirem enquanto categoria social. Basta lembrar que o próprio significado da palavra infância é “aquele que não fala”, que lhe tirava sua condição de ser humano e colocava-a na condição de objeto no mundo. Ou seja, as crianças eram roubadas em suas noventa e nove linguagens e não podiam nem reclamar, pois compunham um conjunto de pessoas sem cidadania, seja em que espaço for e trate-se de que infância for. O fato é que as concepções de infâncias mais diversas, hegemonicamente articuladas, mais que calar a criança, impunham modos de ser e de se ver - hoje, esse mesmo modo se impõe disfarçado de uma postura democrática, tentando tornar as crianças em cidadãs consumidoras, livres para consumir - ou tornando-as não cidadãs pela impossibilidade de acesso ao consumo - pelos mais diversos caminhos, em modelos que muitas vezes as crianças nem se reconheciam. Todo esse processo, para Mézaros (2004) ocorreu para esconder contradições, evitar o conflito e impor uma ordem relativa aos interesses dos grupos hegemônicos. Então, as crianças teimavam e teimam em dizer que as cem linguagens existem, teimavam em se expressar e não

eram ouvidas. Ao contrário, se incomodassem demais, ficavam de castigo e eram reprovadas.

Trazer a criança para o lugar de diálogo é concordar com a idéia de Freitas (2006b) de que é necessário buscar outros olhares para a infância, o que se articula no diálogo com elas. É reconhecer que as crianças fazem leituras de “textos”, “palavras” e “letras”, como coloca Freire (2006), antes mesmo de aprender a leitura formal; é reconhecer que na contemporaneidade as crianças têm coisas a ensinar aos adultos, têm coisas a perguntar, têm coisas a discordar porque interpretam àquilo a que têm acesso. E, ainda, é colocar o adulto na condição de quem tem o que aprender, é tirar o professor do lugar central no processo de ensino-aprendizagem, colocando-o lado a lado com o educando e é exatamente essa proposição, segundo Freire (2006), que pode possibilitar a construção de uma mútua leitura crítica da realidade e o encaminhamento de um processo silencioso de uma luta contra-hegemônica, porque o diálogo possibilita recuperar as dimensões sociais e humanas da interação no âmbito escolar.

Já quando se tem em conta o construtivismo, o primeiro ponto que preciso considerar é a afirmação de Rossler (2000) de que se trata de uma moda pedagógica e que, por ser moda, é apropriada, muitas vezes, de modo irrefletido pelos educadores. Inclusive, outras tantas vezes, nem é apropriado, mas os professores se auto declaram construtivistas, configurando uma esquizofrenia pedagógica.

Seguindo o debate sobre o construtivismo, retomo as considerações de Freire (1997) que, ao falar sobre a teoria piagetiana, apresenta as etapas de desenvolvimento e suas características, sugerindo as aprendizagens que podem ser oferecidas às crianças nesse cenário. Assim, a primeira diferença fundante entre o sócio-interacionismo e o construtivismo está na forma de olhar para a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, pois aqui este aparece como um pré-requisito para que desafios possam ser oferecidos aos educandos. Ou seja, eles precisam estar aptos à aprendizagem a partir daquilo que caracteriza cada uma de suas etapas de desenvolvimento.

Para continuar, retomo a consideração de Rosa (2000) de que nessa perspectiva as crianças são responsáveis por sua própria aprendizagem e de que o processo educativo é de autoconstrução. Daí se configura a primeira ilusão posta por Duarte (2003) de que as crianças têm que aprender por si próprias, desconsiderando um ponto que é fundamental na perspectiva vigotskiana: a aprendizagem na interação com sujeitos mais experientes que geram zonas de desenvolvimento proximal. Além disso, o sujeito passa a ser o responsável pelo seu sucesso ou fracasso, numa lógica de responsabilização individual sem a consideração das condições materiais e históricas que geram esse sucesso ou fracasso.

Uma outra consideração posta por Duarte (2003) é que o processo educativo é guiado pelo interesse do aluno. Essa postura, para o referido autor, exacerba a valorização da subjetividade e torna, agora, o educando o centro do processo de ensino, numa inversão de uma relação pedagógica, que continua sendo vertical.

Por fim, a outra ilusão é a afirmação de que o indivíduo não pode ficar para trás na sociedade em constante transformação chamada de “sociedade do conhecimento” e, portanto, precisa desenvolver a competência de “aprender a aprender”. Esse é um dos argumentos utilizados para vincular a Educação ao mercado de trabalho, numa lógica ligada à dinâmica da qualidade total, da produtividade.

Trata-se de um círculo que se fecha. A pedagogia construtivista tem um olhar voltado para questões individuais. A lógica neoliberal é uma lógica que retoma os princípios do liberalismo clássico de forma radical, sendo um deles o individualismo e a liberdade. Unem-se esses dois conceitos, soma-se tudo isto a alguns novos/velhos conceitos relacionados ao mercado de trabalho, à produtividade e à eficiência. Para coroar, algumas reformas educacionais são feitas, após a aprovação de uma Constituição democrática, mas inserindo os princípios do neoliberalismo, fazendo-o como uma proposição de Educação que diz olhar para o aluno e respeitá-lo. Resultado: moda pedagógica adequada à lógica capitalista.

Então, as contradições que estão aí postas são fundantes, primeiro, nas considerações sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento, que geram posturas pedagógicas distintas. Além disso, dizem respeito a posicionamentos políticos diante da Educação. Falam do tipo de sociedade e de ser humano que se tem por objetivo formar. De modo que posso afirmar que as contradições que se colocam no PPP do CEB-UEFS são as mesmas que caracterizam nossa sociedade e, junto com elas, estão as tentativas de abarcar todas as possibilidades pedagógicas para manter a estrutura escolar e social sem questionamentos, o que estaria posto na idéia de trabalhar com diferentes referências. Todavia, estão aí também as brechas que se abrem para as ações de enfrentamento que se fazem por dentro do sistema e das instituições.

No que se refere à interdisciplinaridade, já pontuei que o que se coloca é a possibilidade de trabalhar os conhecimentos de modo integrado, superando a racionalização disciplinar. O que para Brinhosa (2003) representa, também, uma resistência à lógica da divisão social do trabalho que é uma das formas de alienar os sujeitos de suas próprias ações. Desse ponto de vista, esse aspecto, mesmo que com uma pequena frequência no PPP, puxa a corda para o lado de uma construção escolar dialógica e contra-hegemônica.

É preciso lembrar que quando se traz esse debate especificamente para a realidade de

Educação Infantil, há uma superação não só do conhecimento fragmentado, mas também a própria possibilidade de a escola de Educação Infantil se constituir um lugar de ter acesso ao conhecimento e de produzir cultura.

No que se refere à relação entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos escolares, há um reconhecimento significativo de que a criança aprende no mundo extra-escolar. É interessante perceber a vinculação de tal entendimento tanto com a perspectiva vigotskiana - para a qual as funções psicológicas superiores aparecem, primeiro, na inter-relação e depois são internalizadas - como para o construtivismo - em que a ação do educando no ambiente é que possibilitará a aprendizagem daquilo que estiver dentro das possibilidades de seus esquemas mentais.

De qualquer modo, há uma consciência de que a escola não é o único lugar de aprendizagem na vida da criança, do lugar de descentralização pelo qual passa a escola, num processo de tentativa de articular o trabalho escolar para que ele se torne significativo e capaz de ir além do trato com conhecimentos que são formalizados a ponto de não encontrarem eco na vida dos sujeitos e de não serem capazes de possibilitarem a já posta leitura de mundo a qual se refere Freire (2005), pois neste, segundo o próprio autor, estão presentes as influências de pessoas mais velhas e mais experientes. Por que não os professores!?

Essa leitura será possibilitada na medida em que o trabalho escolar considerar os conhecimentos que os educandos articulam cotidianamente, nas suas experiências sociais, nos processos espontâneos de modo que a escola não é o único espaço de aprendizagem que o sujeito vivencia, mas irá promover a apropriação de conhecimentos mais organizados, que possibilitará a reestruturação interna do conhecimento, da cognição e do sujeito. Serão novos conhecimentos que farão parte do conjunto de ações que já se tem condições de realizar com autonomia, segundo o próprio Vigotski (1998).

Além disso, é necessário que a escola supere sua visão racionalizadora, fragmentadora, não só para trabalhar os conhecimentos de forma significativa para os educando, mas também para dar conta do trato com as diferentes linguagens que se fazem presentes na acumulação de bens socioculturais historicamente produzidos pela humanidade e, ao invés de roubar noventa e novas das cem linguagens da criança, descubra junto com a criança a forma de lidar com as cem que existem e com as outras tantas que podem ser criadas e descobertas.

Assim, tem-se, nessa concepção de aprendizagem, a necessidade posta de superação, por parte da escola, de que a aprendizagem se dá de forma linear, por etapas. Pois isso não acontece do lado de fora e nem é assim que a criança leva à escola tudo que aprendeu em outros momentos.

Trazendo esse debate especificamente para a escola de Educação Infantil, é interessante retomar que a perspectiva de Kramer e outros (2003) sobre a organização do trabalho com os conhecimentos curriculares por temas geradores estrutura-se exatamente na compreensão de que devem ser articulados por todas as áreas de conhecimento temas culturalmente significativos, curiosidades das crianças, demandas das famílias. Ou seja, o que se pensa como alternativa curricular para a Educação de crianças de 0 a 6 anos de modo que garanta o cuidado e a Educação, sem cair no assistencialismo nem no conteudismo, já tem como pressuposto que as crianças aprendem em todas as suas experiências sociais e é preciso considerar suas curiosidades, suas compreensões, ter em conta sua zona real de desenvolvimento para encaminhar a aprendizagem.

Esse reconhecimento de que a criança aprende fora do mundo escolar possibilita, ainda, pensar sobre as necessidades que se colocam para a escola diante das coisas interessantes e curiosas que as crianças têm acesso diante da TV, que, paralelo à escola, se coloca para a criança como uma “respondedora” de perguntas sem cobrar nada e faz-se um elemento significativo na vida de muitas crianças de todas as classes sociais. Além disso, tenho uma compreensão de que a televisão apresenta textos aos telespectadores que devem ser tomados como elementos que compõem o universo sociocultural das crianças e dos quais a escola precisa se apropriar para ensinar a criança a lê-los de forma crítica, para desnaturalizar o que há de hegemônico nessa linguagem com os alunos e para integrar-se àquilo que se mostra como possibilidade de reestruturação da própria escola, do seu discurso pedagógico historicamente autoritário.

Além disso, há uma compreensão de que o ser humano se constitui na interação, como ocorrência sobre a relação entre conhecimentos cotidianos e conhecimentos escolares que aparece como maior frequência. Mais uma vez, é inevitável não relacionar o que está posto no PPP do CEB-UEFS à perspectiva vigotskiana de aprendizagem, desenvolvimento e trabalho escolar, posto que, para Vigotski (1998), as funções psicológicas constituem-se nas experiências sociais, nas situações compartilhadas, ou seja, no plano interpsicológico, possibilitando a reorganização da atividade cognitiva a partir das experiências com os signos sociais pela reconstrução interior do psiquismo.

Outro autor que também toma a interação como fundamental na constituição do sujeito é Bakhtin (2004), que discute especificamente o lugar da interação verbal, da prática da comunicação localizada no espaço e no tempo como fatores que se fazem presentes na constituição do sujeito porque há uma compreensão da palavra como signo que está presente em todas as ações humanas e que é o limite entre o psiquismo e o mundo exterior que será

internalizado a partir de significações lingüísticas e é, também, a partir delas que os sujeitos poderão enunciar suas compreensões, necessidades, interesses.

Um ponto fundamental, mas com pequena frequência no PPP do CEB-UEFS (o que considero até uma contradição quando se leva em conta que as crianças aprendem coisas no mundo extra-escolar e que a interação é o ponto de constituição do ser humano), é que esses conhecimentos cotidianos devem ser o ponto de partida para o planejamento escolar. Um dos aspectos discutidos por Saviani (2006) é que a realidade e o contexto das crianças devem ser considerados nas proposições curriculares e, se a intenção é fazer com que a aprendizagem seja significativa, isto deve se concretizar nos projetos de ensino-aprendizagem e no cotidiano das aulas.

Na perspectiva de uma pedagogia com base na teoria de Vigotski, o que Martins, J. B. (2005) coloca é que nessa perspectiva cabe à escola aproximar os educandos dos conhecimentos científicos e culturais selecionados para compor o currículo e que é necessário ter em conta que os conhecimentos cotidianos servem como ferramenta inicial aos quais os sujeitos recorrem para iniciar sua relação com o novo conhecimento. Ou seja, as crianças usam os conhecimentos cotidianos para compreender os conhecimentos científicos.

Além disso, mais uma vez, aparece aqui a possibilidade de colocar a criança educanda no lugar de alguém que trava um diálogo com o professor, até porque só assim é possível saber o que a criança conhece e pensa sobre um tema qualquer. Enfim, está posta, mais uma vez no PPP do CEB-UEFS, a perspectiva de infância como constituída de seres que podem falar. Isto significa que está presente na escola uma concepção de infância em que a criança é alguém falante, capaz de elaborar leituras que estão para além da leitura formal, de terem posturas responsivas e criativas diante do mundo.

Por fim, uma outra afirmação importante do ponto de vista pedagógico que se preocupa com o debate dos conhecimentos cotidianos, mas que só aparece no PPP do CEB-UEFS em um momento, refere-se à articulação, pelos próprios educandos, dos conhecimentos escolares com os conhecimentos cotidianos no processo de aprendizagem. Já me referi que na perspectiva vigotskiana há uma compreensão de que os conhecimentos cotidianos são ferramentas de mediação com o conhecimento científico do qual irão se apropriar na escola.

É interessante perceber como, no que se refere à relação entre conhecimentos cotidianos e conhecimentos escolares, o PPP do CEB-UEFS traz considerações que se vinculam muito mais à perspectiva vigotskiana de desenvolvimento e aprendizagem, apesar da frequência com que o construtivismo apareceu no que dizia respeito à concepção pedagógica. É interessante destacar esse aspecto porque esse é um ponto fundamental tanto

para entender como se constitui a arena de conflitos que se faz essa escola, como para pensar em que medida existe aí a possibilidade para pensar em uma Educação física que integra a linguagem audiovisual no sentido de formar leitores críticos da televisão e de seus textos sobre a cultura corporal.

Um ponto de análise que emergiu no contato com o próprio PPP do CEB-UEFS foi a função da escola, até porque este é um dos objetivos de um projeto político-pedagógico se leve em conta as considerações de Vasconcellos (2000) sobre esse assunto e se, mais que isto, considero que questões relacionadas ao tipo de sujeito que a escola quer formar aparecem tanto aqui como nas concepções pedagógicas assumidas como referência para guiar o trabalho escolar.

O ponto que aparece como maior frequência do PPP do CEB-UEFS, em relação a essa categoria é a função de formar sujeitos críticos e autônomos que, em todas as ocorrências, aparece de modo direto ou indireto, ligado à cidadania. Cabe, então, uma reflexão sobre cidadania e quero viajar pela Grécia antiga, onde eram cidadãos apenas os homens adultos gregos, contexto em que a infância, nos termos de Áries (1981), ainda não existia. Ou seja, a criança era uma não-cidadã que se juntava a grupos historicamente excluídos não só na sociedade grega, mas em muitos outros contextos.

Num outro extremo cabe comentar sobre a atual configuração da criança como sujeito de direitos, como indivíduo e do conceito de cidadania que se instala em tal contexto, apontando para a transcendência da disputa pelo infantil por diferentes segmentos sociais. Desse modo, novas possibilidades de construção da infância estão postas, mas é preciso ter cuidado com a dubiedade que vem junto com essas concepções, pois numa dinâmica de adequação ao neoliberalismo se é cidadão na medida em que se tem acesso, real ou potencial, ao consumo de bens e mercadorias que circulam no mundo-mercado capitalista. Numa perspectiva contra-hegemônica, posso considerar cidadão aquele sujeito que tem condição de fazer uma leitura do seu mundo, de compreendê-lo e, portanto, posicionar-se diante dele. Algo que a escola de Educação Infantil sozinha não vai garantir, porque essa cidadania é um elemento que se constrói durante toda a vida do sujeito, dentro e fora da escola, na idade de freqüentar essa escola, mas também os segmentos educacionais que se sucedem, como o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Ensino Superior e tudo que vem depois. Todavia, a escola de Educação Infantil pode e deve contribuir para essa construção.

No entanto, na trajetória do meu referencial teórico trago alguns autores que discutem a necessidade de formas cidadãos autônomos e críticos. Essa proposição far-se-á concreta nesse segmento na medida em os sujeitos tiverem acesso ao conhecimento não como algo

pronto, posto como verdade, mas na medida em que têm a possibilidade de ressignificá-lo e produzi-lo, efetivando por dentro da instituição escolar uma construção que vá além da fôrma do indivíduo da sociedade capitalista e a faça mais do que um “cidadão-consumidor” ou “cidadão-não-consumidor-produtor de bens que não acessa”. Para tanto, é preciso, segundo Kramer e outros (2003), tomar a atividade educacional como organização da capacidade cognoscitiva do educando, assumindo a função de conscientização pela própria aprendizagem dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

Vou mais além para ressaltar que, desse ponto de vista, a escola de Educação Infantil migra da condição de “mal necessário”, que dá um atendimento marcado pelo assistencialismo para instituição educacional em que se edificam todas as contradições compositoras da escola como lugar de conflito e de possível superação dos sujeitos como objetos e, em longo prazo, da própria organização social.

Além disso, ainda segundo Kramer e outros (2003), em tal processo as crianças estabelecerão relações com pares, pessoas e coisas do mundo num encontro dialético, e eu diria dialógico. Desse modo, aparece mais uma vez como condição para concretização desse PPP a concepção de infância como categoria social cujos sujeitos que a compõem devem ser tomados como interlocutores, questionadores, perguntadores.

O outro ponto que aparece com freqüência significativa é a idéia de que a escola precisa garantir o acesso aos bens socioculturais produzidos historicamente pela humanidade. Esse também é um ponto que merece bastante reflexão, pois ao falar do RCNEI no capítulo segundo deste texto, trouxe a idéia contida nesse documento de alguns princípios curriculares que são sugeridos para orientar as atividades pedagógicas na Educação Infantil, sendo um deles garantir o acesso aos bens socioculturais produzidos pela humanidade. No entanto, Cerisara (2002) lembra que o documento foi objeto de ferrenhos debates sobre a função e o lugar da Educação Infantil no sistema educacional brasileiro e retoma, em muitos momentos, a concepção de pré-primário, que coloca o Ensino Fundamental como a prioridade na formação escolar, de modo que em muitos aspectos não consegue cumprir nas orientações que seguem nos três volumes do documento aquilo que anuncia.

Todavia, essa função social da escola de Educação Infantil, que aparece no RCNEI como demonstração de uma luta por avanços nesse segmento educacional, o que por si já traz possibilidades de pensar numa construção curricular contra-hegemônica, configura-se como uma função dessa escola em torno de debates sobre um ponto de vista de Educação de 0 a 6 anos que garanta cuidado e Educação numa perspectiva de reflexão sobre os temas e ressignificação dos mesmos. É nesse sentido que Kramer e outros (2003) falam em acesso aos

bens socioculturais, tendo-os como fundamento da atividade cognoscitiva do educando e da possibilidade de fazer da escola um espaço/tempo de emancipação humana.

Um aspecto bastante significativo é a colocação da escola como campo de estágio e pesquisa para professores e para estudantes de diversas licenciaturas. É interessante ressaltar que vivi isto no cotidiano, pois enquanto estava no CEB-UEFS realizando a minha pesquisa, havia lá algumas estudantes de um curso de pós-graduação em Psicopedagogia realizando o trabalho de campo para a escrita da monografia de conclusão de curso, além de outros pesquisadores que conheci porque realizaram lá suas pesquisas de mestrado e doutorado. Além disso, como pontuei no tópico da entrada em campo, em cada sala de aula há uma professora, vinculada à rede municipal de ensino, e uma estagiária da UEFS ou de outras IES da cidade de Feira de Santana, cuja experiência faz parte de sua formação inicial. Eu mesma fui estagiária do CEB-UEFS no campo da Educação Física do 4º até o 8º semestre de minha formação inicial. Ou seja, de fato, o CEB-UEFS se constitui um lugar que contribui na formação de muitos professores, seja no âmbito inicial, seja na continuação do processo formativo.

É preciso cautela, no entanto, para que as pesquisas e estágios lá desenvolvidos não transformem a escola num mero laboratório e as crianças e professores em cobaias. É necessário ter em conta que quando se coloca em jogo a pesquisa em Educação é preciso que ela tenha um retorno para a comunidade, como aliás deve ser com toda pesquisa, no sentido de melhorar a estrutura, as ações escolares, a formação dos professores que lá lecionam, as ações pedagógicas desenvolvidas.

Mais que uma análise, esse ponto de vista me leva a reafirmar um compromisso que entendi como necessário desde o momento da discussão da entrada em campo: a minha pesquisa tem fim numa proposição de trabalho pedagógico com o texto televisivo na Educação Infantil. Então, é necessário colocar essa proposição ao debate e à avaliação propriamente no campo da ação. Desse modo, assumo desde já a incompletude de minha pesquisa, pois ela somente será concluída quando puder ser avaliada, a partir da experiência com crianças e corpo docente, aquilo que proponho aqui em co-autoria com todos os sujeitos com quem dialoguei no processo da pesquisa, de construção de tal proposta de intervenção pedagógica.

Continuando o debate sobre esse aspecto, retomo a história da Educação Infantil como segmento que, historicamente, foi vista como algo negativo porque o cuidado com as crianças era considerado uma responsabilidade exclusivamente familiar e prioritariamente materna e que, além disso, despendeu atendimento com perspectivas preconceituosas para combater a

mortalidade infantil, que desempenhou uma função assistencialista e compensatória e, por conta de nunca ter assumido de fato um caráter educacional, sempre teve à frente desse atendimento mulheres que tinham paciência e gostavam de crianças (as “tias”). É preciso considerar que hoje a legislação fala em uma formação específica para atuar na Educação Infantil, mas nesse nível ainda se aceita a formação em segundo grau com habilitação em magistério e que, com a invasão neoliberal, velhos/novos conceitos são retomados e muitos vinculam-se ao atendimento de baixo custo e de cunho assistencial, que faz as instituições precisarem de babás e não de professoras.

Assim, falar em formação de professores e assumir a função de formadora no cotidiano é, mais uma vez, admitir um lugar de confronto com as perspectivas que se colocaram historicamente para essa instituição, é encarar o embate com as proposições alternativas de baixo custo que vêm se recolocando no cenário educacional brasileiro. É, enfim, responsabilizar-se com a perspectiva de cuidado e Educação que entende que a criança precisa ter atendidas todas as necessidades prioritárias para sua sobrevivência, mas também precisa ter acesso a conhecimentos sistematizados que lhe possibilitem posicionar-se no mundo como sujeitos e cidadãos, com a garantia de acesso a diferentes linguagens que possibilitam o entendimento dos significados postos nos mais diversos signos sociais e a atribuição de sentido para os mesmos, para a sociedade e para a própria vida, como sugere Oliveira (2002).

Quando se tem em conta que a escola existe para complementar o trabalho da família, idéia também presente no PPP do CEB-UEFS no que se refere à função social da escola, estão em jogo questões históricas ligadas ao nascimento necessário das instituições de atendimento para crianças de 0 a 6 anos e questões sociais que se relacionam, hoje, com os direitos da infância e sobre quem incide essa responsabilidade.

Um aspecto que aparece e com o qual é preciso ter cuidado, porque pode ser indício de uma retomada de velhos/novos conceitos é a perspectiva de que a Educação Infantil é o alicerce do desenvolvimento. Não há dúvida de que o aprendizado que a criança adquire nesse nível educacional e que os conceitos aí formulados e reformulados farão parte de sua estrutura cognitiva e de sua personalidade.

No entanto, é preciso levar em conta que, historicamente e atualmente, muitas vezes se discutiu e discute a Educação Infantil do ponto de vista de que sua legitimidade se faz em função das séries mais adiantadas, do Ensino Fundamental. Como já pontuei, no período da aprovação de nossa primeira LDBE o atendimento de 4 a 6 anos foi reconhecido como pré-primário, o que era um avanço porque reconhecia o caráter educacional desse atendimento,

mas representava dois entraves: justificar a importância desse atendimento pelo futuro, trazendo uma concepção de infância que não considera seu momento, suas descobertas e necessidades, mas aquilo que ela será, numa pré-destinação disto em que a criança não tem direito de se expressar; colocar claramente a possibilidade de reprodução na pré-escola da reprodução da escola fragmentada do Ensino Fundamental. Inclusive é muito o discurso da não-reprovação que tem norteado a discussão do FUNDEB e que orientou a mudança do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

Como já pontuei, não há dúvidas de que aquilo que se aprende vai com o sujeito por toda sua trajetória. Porém, é preciso assumir que, quando a palavra alicerce aparece, num contexto tão confuso e difuso como é a Educação Infantil e seu processo de legitimidade social, esse termo pode remeter a uma perspectiva de Educação de 0 a 6 anos como preparatória para o Ensino Fundamental, permanecendo a idéia reducionista de pré-primário.

Tão perigoso quanto a afirmação anterior é a perspectiva de que o atendimento escolar complementa o trabalho da família. Volto à história para lembrar que, e isto foi afirmado por Oliveira (2002), um dos motivos que fez com que o atendimento à criança de zero a seis anos fosse necessário foi a industrialização e todas as suas conseqüências, dentre as quais a saída da mulher para o mercado de trabalho, de modo que esse atendimento surge como um direito da mulher operária, estando a criança colocada como um mero objeto que precisa ter um destino diante das novas relações trabalhistas.

Considerando a legislação atual, está posto no ECA que família e comunidade são responsáveis pelo cuidado com a infância. Ou seja, colocar o atendimento escolar como complemento do trabalho familiar não deixa de ser uma consideração que respeita as proposições legais de direitos da infância. Só é preciso destacar que o atendimento escolar tem características próprias na medida em que trabalha com conhecimentos científicos e culturais, mesmo atentando para as questões que compõem as dimensões afetivas e de cuidado. Pontuo isto para fugir à consideração bem ao gosto de um atendimento assistencialista de que a escola é a segunda casa.

O que se observa, portanto, é que as funções assumidas pelo PPP do CEB-UEFS como responsabilidade da escola atentam para questões históricas que estão na nascente das instituições de Educação Infantil e trazem junto os riscos de cair no assistencialismo, mas trazem também, sobretudo, olhares para a Educação Infantil que são próprios de uma posição de enfrentamento do modo como o atendimento de zero a seis anos se constituiu historicamente, sendo estas posturas muito mais freqüentes na escrita do documento.

Entrarei, agora, no debate de dois aspectos que são fundamentais para as proposições

que aparecem como conclusão/começo deste estudo. Tratarei do que aparece no PPP sobre a presença da Educação Física e sobre os meios de comunicação.

Não trouxe na elaboração das categorias, nem considereirei como categoria empírica a concepção de currículo da instituição por entender que, para tratar da presença da Educação Física no currículo escolar, poderia incluir considerações genéricas sobre o currículo da escola, já que elas têm interferência direta na presença da Educação Física na escola, no papel que ela assume e na definição daquilo que lhe legitima.

Então, no que se refere a aspectos gerais do currículo aparecem três ocorrências, em todo o PPP, de que a escola deve dar conta de contemplar diferentes linguagens no trabalho escolar, sendo que essas diferentes linguagens devem ser trabalhadas em projetos de ensino, também em três ocorrências.

O trabalho com diferentes linguagens é proposto no RCENI, documento já citado a partir da discussão que venho tecendo a partir do PPP do CEB-UEFS, mas abandona o trato com essas diferentes linguagens na medida em que se avança na leitura e se deixa vincular à Educação Infantil o papel de melhorar o desempenho e, portanto, repetir o modelo do Ensino Fundamental.

No entanto, o CEB-UEFS assume essa tarefa no seu PPP aproximando-se da proposição curricular sugerida por Kramer e outros (2003) ao afirmarem que a escola de Educação Infantil deve assumir a função de organizar a atividade cognoscitiva do educando, a partir do acesso aos bens socioculturais produzidos pela humanidade que se manifestam em forma de diferentes linguagens.

Se o currículo se constitui, como afirmam ainda os mesmos autores, num instrumento de trabalho escolar, essa colocação feita pelo documento aqui analisado garante, nos seus princípios, que a Educação Física terá lugar na formação dos educandos que aí estiverem. O que se confirma quando o documento traz uma proposição curricular em que a Educação Física está presente como uma área de conhecimento. Esse aspecto aparece apenas uma vez, quando o documento se refere a todas as áreas de conhecimento que serão tratadas na escola e a Educação Física está presente na listagem. No entanto, é muito significativo quando levo em conta questões e debates específicos que norteiam a nossa área de conhecimento e que interessam numa pesquisa cuja proposição de trabalho está pautada na identificação de possibilidades para o trabalho da Educação Física na escola.

Essas áreas constituem-se componentes curriculares no âmbito escolar, que se constituem, de acordo com Souza Junior (2001), como elemento do currículo que tem um conhecimento específico a ensinar para os alunos, garantindo-lhes aprendizagens a partir de

objetivos pedagógicos específicos.

No entanto, numa perspectiva de organização interdisciplinar, propõe-se que os conhecimentos, as diferentes linguagens estejam articuladas. No PPP do CEB-UEFS a proposta para tal articulação está posta como a realização do trabalho escolar a partir de Projetos de Ensino, cuja proposição aparece com significativa freqüência no PPP do CEB-UEFS.

Na concepção curricular para a Educação Infantil tomada como referência teórica nesta pesquisa, aparece a proposição de organizar o currículo escolar a partir de temas geradores que sejam relevantes socialmente para as crianças, para as famílias, para os docentes. No entanto, ao discutir sobre as possibilidades de inserção da Educação Física na Educação Infantil, um dos pontos que aparece é que isso pode acontecer de modo significativo na medida em que a linguagem com a qual trabalhamos conseguir se integrar às outras que compõem o currículo escolar, como propõem Soares e outros (1992), sendo que Soares (2001-2002) aponta a Pedagogia de Projetos como uma possibilidade de tematizar a cultura corporal infantil porque possibilita superar a fragmentação dos conhecimentos que caracteriza a escola e que, numa perspectiva crítica, não se deseja reproduzir na Educação de zero a seis anos, e o isolamento vivido pela Educação Física.

Desse modo, defendo que, seja na perspectiva dos temas geradores, seja na proposição do trabalho com projetos, entre os quais inclusive consigo estabelecer relação por haver uma seleção de aspectos socialmente relevantes que serão tratados de modo interdisciplinar a partir do diálogo com as crianças, considerando o que já sabem (zona de desenvolvimento real), o que têm curiosidade de saber, o que pode o docente apresentar, num processo de acesso mediado ao conhecimento, de pesquisa, de aventura dialogada, de horizontalidade, há possibilidade de integrar de modo interdisciplinar a Educação Física, tanto na proposição de Soares (2001-2002), como na proposta de Barbosa (2001-2002). Então, o PPP do CEB-UEFS traz uma possibilidade significativa de inserir a Educação Física de forma significativa no currículo da Educação Infantil.

Mas o currículo, como já pontuei em outro momento, é uma seleção de conhecimentos científicos e culturais que são considerados importantes na formação dos educandos. E essa escolha não se dá aleatoriamente, mas a partir de posicionamentos ideológicos e políticos, configurando uma eterna continuidade daquele “cabo de guerra” ao qual me referi quando fiz a discussão da concepção pedagógica da escola.

A área de conhecimento Educação Física, diz o PPP, trabalha com uma linguagem chamada de cultura corporal. O conceito de cultura corporal é uma síntese proposta por

Soares e outros (1992) na tentativa de definir qual o objeto de que trata a Educação Física, superando as perspectivas reprodutivistas e mecânicas sobre o eixo corpo e movimento que foram hegemônicas na história da Educação Física. Esse conceito está ligado à abordagem teórico-metodológica crítico-superadora, cujas orientações estão pautadas na pedagogia sócio-histórica, que concebe a escola como lugar de contradições e de confronto de interesses entre as diferentes classes sociais.

Além disso, há uma compreensão de que as relações pedagógicas devem se dar pautadas numa relação dialógica entre docentes e educandos para promover uma ampliação da reflexão sobre o jogo, a dança, a luta, a capoeira, a ginástica, o esporte. Na Educação Infantil, essa proposição apresenta como objetivos específicos vivenciar situações de faz-de-conta (pautado na referência vigotskiana sobre o papel do jogo simbólico no desenvolvimento de ZDP), experimentar o universo da cultura corporal, contextualizar o significado e o sentido das práticas da cultura corporal, construir novas alternativas e possibilidades de ação corporal.

Mas, em seguida apresentam-se os objetivos relativos à Educação Física, dentre os quais: “conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais” e “as atividades culturais de movimento com finalidade de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO/CEB-UEFS, 1998, s/n) e a afirmação de que o PCN é o documento de referência para organizar a Educação Física na escola. Nesse momento, em que lia e organizava aquilo que o PPP me dizia, “meu mundo caiu”, pois vinha tão feliz ao perceber que todas as condições estavam postas para a construção de uma Educação Física integrada às outras áreas de conhecimento escolar e, portanto, legitimada naquela comunidade. E, de repente, aparece-me o PCN.

Mas por que meu mundo caiu? Vejamos. O PCN - e está claro que os referidos objetivos para a área de Educação Física vêm de lá e, muito possivelmente, o próprio termo cultura corporal, de modo que me prenderei em um único momento de análise - é alvo de crítica dos estudiosos da Educação Física por um motivo em especial: a miscelânea teórica. E é teoricamente que o PCN se coloca como uma orientação que os docentes podem optar por adotar porque, como pontuei no referencial do terceiro capítulo, é tomado como referência para avaliar as escolas. Vou mais longe e ponho-me a pensar em quantas referências têm acesso os professores dos confins desse país, com salários aviltantes e sem condição para investir num processo de formação continuada. Certamente, no entanto, esse não é o caso do CEB-UEFS, cuja escola e corpo docente estão localizados espacialmente dentro da universidade.

E, ainda assim, o PCN é a referência para a construção da Educação Física? Esse é um ponto a pensar e questionar: por quê? Por que se há pessoa dentro da universidade que conhece as falhas do PCN e poderia formar os professores de Educação Física e todos os outros para ressignificá-la a partir de um outro olhar a Educação Física? Mas será que esse contato existe? Isso é algo que o PPP não pode me responder, mas no diálogo com os sujeitos da escola pude fazer emergir. Então, adiarei esse debate para algumas folhas a frente.

No entanto, minha esperança de ter caminhos para a Educação Física integrar-se e legitimar-se na escola não estava de todo perdida, pois, apesar da arrogância de “currículo nacional” e das contradições que fazem aparecer perspectivas que desculturalizam a Educação Física e a reduzem ao ato motor, quando há uma compreensão de que por ser contraditório o PCN abre brechas para diversas construções da Educação Física na escola, inclusive com perspectivas críticas, há possibilidade e espaço para uma construção crítica, criativa, contra-hegemônica. Basta assumir o compromisso com os conflitos nos espaços institucionais, algo que já apareceu no PPP do CEB-UEFS em muitos momentos.

É de se estranhar, no entanto, que em um PPP que se refere a uma escola que tem a Educação Infantil como uma de suas etapas não haja nenhuma citação relativa ao que o RCNEI trata sobre o movimento como um elemento importante para o conhecimento de mundo das crianças. Certamente, isso não livraria o documento das contradições no que se refere à Educação Física, mas ao menos traria um olhar de especificidade ao eixo corpo-movimento de 0 a 6 anos, pois o fato de o RCNEI não ser citado no PPP pode dar indícios de que no momento de construção daquele documento não se pensou na presença da Educação Física para esse segmento, roubando das crianças uma de suas linguagens.

É ainda na trilha das cem linguagens infantis que começo a pontuar o olhar do PPP para os recursos tecnológicos da escola. A primeira colocação, que tem apenas uma aparição em todo o projeto, é o reconhecimento de que as tecnologias impactam a vida das pessoas, na seguinte colocação: “[...] as crianças são impactadas pelos avanços tecnológicos da atualidade” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO/CEB-UEFS, 1998, s/n). Essa afirmação, apesar de não ter muita importância pela frequência com que aparece no PPP, representa uma possibilidade de intervenção com os meios de comunicação da escola, traz a compreensão de que essa instituição não pode deixar de considerar a existência das tecnologias.

Ou seja, mesmo tendo aparecido uma vez, essa colocação representa um grande passo na medida em que se considera o desafio para a escola posto pelas consequências do desenvolvimento tecnológico na vida das pessoas, especialmente as crianças.

Sobre esse impacto do desenvolvimento tecnológico na vida das pessoas, individual e

socialmente, é interessante retomar que isso se dá devido à alteração e diversificação das possibilidades de comunicação/interação humanas, pelas mudanças nas formas de produzir e fazer circular os símbolos culturais, pela ampliação no espaço-tempo de acesso a diferentes enunciações, pela maior quantidade de informação que circula e pela transformação nas dimensões do público e do privado.

É preciso, e considero importante retomar, também, com apoio em Briggs e Burke (2004), que os recursos de comunicação não são geradores de todas as mudanças sociais, mas encontram na própria organização da sociedade contemporânea espaço para seu desenvolvimento e disseminação e, assim, geram uma série de outras mudanças e novas necessidades.

No que diz respeito especificamente à infância, esses impactos são vistos de muitas maneiras por pensadores diferentes, de modo que duas grandes posições, que não são de todo antagônicas, aparecem na discussão tecida por mim no referencial teórico da pesquisa: a primeira, postulada por Postman (1999), diz que as tecnologias (especialmente a televisão) são responsáveis pelo desaparecimento da infância; a segunda entende que as tecnologias fazem com que a infância contemporânea se constitua de um outro modo que lhe tira do lugar de não saber, devido ao fato de as crianças brincarem com os mais diversos recursos tecnológicos e passarem a poder ensinar aos adultos sobre sua manipulação e por conta das diversas respostas que encontram para as suas curiosidades sobre variados temas, de modo que se tem acesso a novos relatos e são feitas outras leituras a partir de uma linguagem que tem características próprias (mosaico de tantas outras linguagens) e que hibridiza diferentes culturas.

Essa segunda postura parece ser mais próxima do PPP do CEB-UEFS, pois há uma ocorrência de que a criança realiza leituras dessas tecnologias, numa colocação que aparece junto com o reconhecimento do impacto das tecnologias, colocado logo no começo da análise da categoria da presença dos meios de comunicação na escola:

[...] as crianças são impactadas pelos avanços tecnológicos da atualidade, pois lêem as falas e os silêncios, as expressões formais e informais, as faces e os gestos e outros textos que dão ressignificados às ações do cotidiano, também cobrando para si todas as possibilidades que o mundo letrado oferece e querendo dominar as novas linguagens [...] (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO/CEB-UEFS, 1998, s/n).

Ou seja, de forma coerente com o que é dito no próprio PPP sobre garantir acesso a diferentes linguagens, as tecnologias são assim consideradas e, portanto, constituem textos que podem e são lidos pelas crianças. Essa proposição vai ao encontro do que colocam os

pesquisadores por mim estudados, a exemplo de Souza (2003b), quando este afirma que os meios de comunicação são muito importantes na contemporaneidade, na difusão de informações e na formação dos sujeitos. Sujeitos os quais que interagem no plano real e virtual, que valoram aquilo e aqueles com quem têm contato. Trata-se, como diz Freire (2006), de “textos” postos na vida das crianças antes (os recursos tecnológicos compõem a paisagem doméstica e pública) e para além (é mais uma das cem linguagens infantis) da leitura formal, que segundo o PPP do CEB-UEFS não é abandonada, mas não é a única presente na escola e no mundo da criança, o que fica claro na última frase do último trecho do documento que transcrevi.

Essa consideração do PPP da escola leva-me, mais uma vez, a refletir que esse documento e, portanto, a escola assume o lugar da criança como alguém que tem o que dizer, que tem experiências a compartilhar e perguntas a fazer e cujas respostas não serão dadas prontas pelo professor, mas elaboradas no exercício dialógico entre crianças e docentes.

E tal afirmação encontra reforço, de novo, no texto do próprio PPP da instituição em que realizei a pesquisa, quando aparece em uma ocorrência que, apesar de baixa frequência, é bastante significativa, de que “Para vivenciarmos um ambiente escolar construtivo devemos considerar o desenvolvimento tecnológico que tem perpassado as nossas escolas” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO/CEB-UEFS, 1998, s/n) e que isto “exige a formação de um profissional [...] que evidencie o domínio de várias linguagens” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO/CEB-UEFS, 1998, s/n).

Esse ponto leva-me a duas considerações: reforça-se o reconhecimento de que a escola não pode ficar alheia aos recursos tecnológicos, o que clama para uma prática educativa que integra mundo escolar e extra-escolar, pois se a escola existe para ensinar a ler, como dizem Martín-Barbero e Rey (2004), não há sentido deixar de fora os textos e relatos constituídos pelas linguagens que são características da contemporaneidade.

A segunda consideração é que, mais uma vez, o documento passa a discutir formação. Nesse ponto, o PPP do CEB-UEFS tanto confronta a história da Educação Infantil, falando de um profissional com formação, como enfrenta a postura de isolamento que a instituição escolar tem tido diante das tecnologias, o que lhe possibilita enxergar mais um caminho para vencer os desafios que se cristalizaram em práticas retrógradas no trabalho escolar, como a perspectiva da aprendizagem linear e do conhecimento fragmentado. Ou seja, o CEB-UEFS não se poupa da pergunta sobre a recomposição das linguagens e escritas com os recursos tecnológicos e qual é seu lugar como produtora de cultura.

Todavia, quando se propõe sobre o trabalho com essas tecnologias, são seis

ocorrências sobre as tecnologias reduzidas a recurso pedagógico, deixando emergir no próprio projeto uma esquizofrenia pedagógica ou um não saber o que fazer com essas tecnologias. E essa redução a recurso, a instrumento faz com que a pergunta da qual o CEB não se exime seja esquecida e a fraqueza pedagógica de que fala Brougère (2004) se instale, gerando uma fenda nas ações escolares e entre os sujeitos que se encontram nesse espaço.

No que diz respeito à análise das entrevistas, segui o mesmo percurso posto no estudo do PPP, ou seja, fiz um mapa de análise de conteúdo temática, trazendo as falas dos sujeitos no que diz respeito aos destaques feitos para cada categoria. A partir disso, fiz o levantamento de ocorrência e contagem de frequências, para construir a descrição analítica e as inferências, além de discutir pontos de contradição e de avanços nas falas das professoras.

Antes de iniciar a análise das entrevistas, queria retomar uma colocação de Ferraço (2004) quando ele pontua que é na força dos cotidianos que estão presentes todas as possibilidades de fazer coletivo para gerar uma transformação social. Considerando as proposições gramscianas de luta contra-hegemônica, é claro que se ela se dá institucionalmente, de forma constante e silenciosa ela estará se configurando dia-a-dia. Isto torna ainda mais importante a realização de entrevistas e de diálogos com os sujeitos que compõem e constroem o todo dia da escola.

Nas entrevistas, em relação à concepção pedagógica da escola, há algumas questões a serem destacadas. Primeiro, o fato de aparecerem, também, duas concepções: a sócio-interacionista e a construtivista. Segundo, o fato de as professoras e o professor transitarem entre Piaget e Vigotski, entendendo que são teorias próximas e/ou complementares. Há, ainda, uma referência à pedagogia tradicional, em certos momentos da prática pedagógica.

Já no que diz respeito à relação entre conhecimentos cotidianos e conhecimentos escolares, as professoras e professor reconhecem que as crianças têm espaços de aprendizagem diversos e, ao chegarem à escola, trazem percepções e olhares sobre o mundo que emergem no processo de ensino-aprendizagem, mesmo que o professor não solicite. Esse conhecimento é visto como ponto de partida para o planejamento porque fala sobre a zona de desenvolvimento real do sujeito e dá ao professor uma orientação do que fazer, de como fazer e de porque fazer um determinado trabalho. Os sujeitos entrevistados consideram, ainda, que essa aproximação facilita a aprendizagem das crianças.

Foi falando dos conhecimentos cotidianos que muitas professoras tocaram na questão da mídia, compreendendo que esse é um elemento que faz parte do cotidiano das crianças e que as influencia bastante. Há uma idéia de que a criança se espelha na mídia. Essa influência foi citada como aspecto que emerge nas brincadeiras das crianças, em especial nas lutas que

os meninos gostam de brincar. Foi dito que as crianças levam esses conhecimentos para a sala de aula, mesmo sem o professor solicitar e que, segundo a P4, o professor precisa ver televisão para saber o que se passa e poder entender a forma de as crianças se expressarem, brincarem. Então, as professoras pontuam que a escola não pode ignorar a mídia, até porque ela é vista, também, como uma educadora, pela E4, e como meio com muitas exibições inapropriadas em qualquer horário, para a D1. A P5 entende que a mídia de massa tem muita influência sobre as classes populares e ela também se referiu ao fato de as crianças da escola comporem a classe popular. É a P5 que se refere, ainda, ao fato de que seria bom se houvesse um projeto na escola que ajudasse a tematizar com as crianças o que passa na televisão.

No que concerne à Educação Física, a pergunta, na entrevista, foi feita apenas à coordenadora e ao professor de Educação Física, mas algumas professoras tocaram no assunto no decorrer de suas falas. Nesse ponto, percebi que a idéia de trabalho nessa área é com o movimento, a motricidade, as valências psicomotoras, a saúde e a ajuda ao trabalho na sala de aula. Isso dá bastante material para o debate em relação ao papel que a Educação Física assume numa escola que se auto-denomina sócio-interacionista e construtivista.

Quanto à função social da escola, as professoras falam em transmitir fundamentos pré-determinados, em socialização com outras crianças e com elas próprias, tanto de experiências como de conhecimentos. Falam, ainda, que a escola é a base para os anos posteriores e que, na escola, se complementa o trabalho da família.

QUADRO 4 - FREQUÊNCIAS TEMÁTICAS NAS ENTREVISTAS

CATEGORIA	OCORRÊNCIAS	FREQÜÊNCIA EM NÚMERO
Concepção pedagógica	Sócio-interacionismo	6
	Construtivismo	6
	Tradicional	1
Conhecimentos cotidianos- conhecimentos escolares	Ponto de partida para o planejamento	1
	Não pode cair no espontaneísmo	1
	Deve-se estabelecer relações com o que será ensinado	10
	A criança aprende em todas as suas experiências	12
	A socialização é fundamental para o ser humano	2
	Facilita a aprendizagem	1
	Gera zona de desenvolvimento proximal	2
	A escola ignora	1
	A inserção da Educação Física no currículo	Cuida do físico

	Descentraliza o egocentrismo	1
	RCNEI	1
	Desenvolve a cooperação	1
	Cuida da saúde	1
	Possibilita fazer movimentos	3
	Desenvolve a motricidade	4
	Ajuda na sala de aula	1
	Ajuda o trabalho da sala de aula	1
Função social da escola	Transmissão de fundamentos pré-determinados	1
	Socialização/interação	3
	Promover aprendizagens	3
	Base para os anos posteriores	1
	Trabalhar o que não se trabalha em casa	1
	Nortear para o que é socialmente aceito	1

Presença dos meios de comunicação na escola	Exerce poder sobre as crianças	1
	Responsabilidade de reflexão na sala de aula	5
	As crianças conhecem por meio da mídia	6
	O professor precisa conhecer o que está na mídia para entender as crianças	1
	A mídia está nas brincadeiras das crianças	4
	As lutas são estimuladas pelos desenhos	4
	A criança fica violenta	1
	A mídia é educadora	2
	A mídia é manipuladora	1
	Assistem TV porque não têm com quem conversar	1
	Projeto de Ensino	2

As entrevistas foram realizadas com as professoras, repito, tendo apoio na percepção de Ferrazo (2004), para quem é necessário conversar com os sujeitos que constituem e constroem a escola, dentre os quais os professores, para saber as transformações e

acontecimentos que vêm se conjecturando no cotidiano. E, retomo ainda as palavras de Vago (2007), ao pontuar que a pesquisa em Educação Física precisa se aproximar da escola para fazer chegar a ela as mudanças e os avanços que essa área de conhecimento tem conseguido gestar no âmbito acadêmico, superando a idéia de que nas universidades, por meio da pesquisa, se produz conhecimento e que na escola, o professor irá apenas executar tarefas.

Em relação à concepção pedagógica, mais uma vez apareceram com a mesma frequência afirmações que pontuam que a escola trabalha com o sócio-interacionismo e com o construtivismo, sendo que, em três das ocorrências, as professoras colocam as duas abordagens como concepções contínuas ou como uma constituindo a outra. Isso fica claro na fala de D1, ao afirmar que: “[...] a referência principal é Vigotski, Piaget e os que os seguem”; na colocação de P5, quando diz que a escola é “sócio-interacionista. Piaget, Vigotski, Wallon”. O PEF também fala que: “[...] pra trabalhar a Educação Física, a gente precisa ir buscar outras coisas: Vigotski, Wallon, Piaget”.

Ou seja, as mesmas contradições que apareceram no PPP repetem-se no decorrer das entrevistas em relação à concepção pedagógica, mostrando que esse confronto/contradição se configura mesmo no cotidiano da escola, na ação educativa das professoras e do professor/estagiário de Educação Física, trazendo um conflito inerente ao cenário educacional brasileiro constituindo-se uma perspectiva bem disseminada que trabalha em função de manter o *status quo*, que serve aos interesses de formação para o mercado de trabalho (e toma as crianças como futura mão-de-obra); e uma outra que a confronta nos seus princípios estruturadores, mas que o construtivismo vem tentando envolver, formando uma concepção mesclada chamada de “construtivista-interacionista” e que aparece nas falas transcritas no parágrafo anterior.

Mais um ponto, com baixa frequência, que aparece somente na fala de E4 me traz alguns pontos de reflexão: “Eu não acho que ninguém é 100% construtivista. Tem horas que a gente vai pro tradicional mesmo, quando chama atenção das crianças”.

Quando se fala em pedagogia tradicional coloca-se em jogo os termos da pedagogia do oprimido discutida por Freire (2005), em que a relação entre professores e alunos se dá de modo vertical, tendo no professor o centro da relação pedagógica, como sujeito que determina a organização do tempo, do espaço e o conteúdo a ser tratado. Esse ponto vai de encontro às colocações da criança como sujeito e dá um indício de que em alguns momentos a criança, na realidade do CEB-UEFS, perde seu direito à voz e as determinações são dadas pelo professor.

No entanto, esse aspecto é controverso. Primeiro, porque por baixa frequência não invalida, mas complexifica, o cenário contraditório em que o sócio-interacionismo e uma

perspectiva crítica de Educação parecem tentar emergir. Segundo, há um outro aspecto que merece destaque na fala de E4, pois ela revela que o tradicional só emerge quando é necessário chamar a atenção das crianças. Não há dúvidas de que, atualmente, um tema que tem se colocado para debate no âmbito educacional refere-se à disciplina. Mas é com uma fala de Paulo Freire, num livro que não foi anteriormente citado, a *Pedagogia da Autonomia*, que me apóio para discutir essa questão. O referido pensador diz que a relação entre professor e aluno deve ser uma relação de autoridade (não de autoritarismo), na medida em que o educador tem um percurso a oferecer e é o sujeito mais experiente em relação ao conhecimento que está sendo aprendido. Isso significa que valores como respeito e compreensão e uma postura de diálogo têm que estar presentes na relação educador-educando. Assim, ter uma postura dialógica não significa que a criança pode fazer o que quiser na escola (o que muitas vezes soa como equivocada interpretação), nem significa que o professor precisa castigar, punir aleatoriamente a criança em momentos de deslize (o que também ainda é uma prática comum). Trago esse comentário por entender que a fala de E4 abre espaço para uma dubiedade de interpretação, porque tanto pode se tratar da primeira postura como da segunda.

No que se refere às relações entre conhecimentos cotidianos e conhecimentos escolares, o número de ocorrências é maior e mais variado do que no PPP, mas em muitos pontos coincidem com o que está posto no referido projeto.

O que aparece de modo significativo e com maior frequência é que a criança aprende em todos os lugares, a partir das diversas experiências e, por isso, traz para a escola uma visão de mundo. Esse reconhecimento passa por se admitir que a criança tem um olhar sobre si mesma, enquanto sujeito em construção, de modo que não cabem somente os argumentos científicos que falam sobre a criança, sobre seu jeito de ser. Ao contrário, é necessário ouvi-la, perguntá-la. Essa afirmação das professoras revela a busca de uma concepção de criança concreta, real.

Afirmar que a criança aprende em todas as experiências traz uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento como aspectos imbricados e tem implicações para o lugar da escola na vida desses sujeitos. Em relação ao primeiro ponto, a concepção de aprendizagem e desenvolvimento, há uma compreensão de que as crianças apropriam-se dos signos culturais nas suas interações, na prática comunicativa que estabelecem com pessoas em espaços-tempos diversos. E que nessa apropriação, como coloca Bakhtin (2004), o sujeito se reflete e se refrata, estabelecendo sentido para o mundo e elaborando um olhar sobre si mesmo.

Quando se pensa no lugar da escola, admite-se que essa instituição é mais uma experiência na vida das crianças e isso fica claro na fala de P6, quando ela afirma que “a criança não é uma tabula rasa” e na fala de D1: “a criança está se socializando desde que nasce”. Essa colocação traz como pressuposto que essas experiências, essas visões de mundo serão compartilhadas na escola. Portanto, a criança assume o lugar de falante, de primeira pessoa, ao invés de ele/ela e de alguém que, na medida em que fala, organiza os próprios pensamentos, encontra-se com o mundo em que vive, posiciona-se nele (BAKHTIN, 2004).

Tais posicionamentos geram um comprometimento para a escola e para as ações pedagógicas: o professor precisa ser um sujeito que se relaciona com o aluno (e não lhe dá ordens), os pontos de partida e chegada estabelecidos no currículo precisam ser dinâmicos, mutáveis. Ou seja, é preciso estabelecer uma relação dialógica entre professores e alunos, sendo ambos concebidos como sujeitos num processo de descoberta e produção cultural.

Essa minha reflexão é, em alguma medida, confirmada pelas falas das próprias professoras, quando aparecem dez afirmações relativas ao ato de que se deve estabelecer uma relação entre os conhecimentos cotidianos e aquilo que será ensinado. Afirmações que me fazem retomar as colocações de Martins, J. B. (2005) de que, na perspectiva vigotskiana de Educação, a escola tem o papel de aproximar as crianças de conhecimentos científicos a partir de sua zona de desenvolvimento real, ou seja, a partir das ações que a criança realiza com autonomia e dos conceitos cotidianamente formulados, articulados com a experiência social.

Outras colocações feitas em relação a essa categoria de análise são menos frequentes, mas em sua maioria confirmam o já dito: aparece uma ocorrência de que os conhecimentos cotidianos das crianças são o ponto de partida para planejar, mas também que não se pode cair no espontaneísmo. Há uma ocorrência, ainda, de que os conhecimentos cotidianos das crianças facilitam a aprendizagem e que, a partir deles, é possível gerar zonas de desenvolvimento proximal.

Por que os conhecimentos cotidianos facilitam a aprendizagem? Como já comentei, são os recursos, por assim dizer, que os sujeitos têm para se apropriarem daquilo que é novo e que vai gerar mudanças cognitivas. E, justamente por isso, na medida em que o/a professor/a preocupa-se com esse aspecto, precisa estabelecer um diálogo com a criança num processo mútuo de compreensão, para encaminhar seu trabalho pedagógico de modo a garantir o acesso aos bens socioculturais que sejam relevantes para organizar a atividade cognoscitiva do educando.

Assim, compreendo e penso ser pertinente a compreensão de C1 em pontuar que considerar os conhecimentos cotidianos não significa cair no espontaneísmo. É algo muito

próximo da breve discussão que tece sobre o aspecto disciplinar: uma postura sócio-interacionista não deixa a criança na escola com aquilo que ela já sabe. Ao contrário, busca sistematizar e ampliar sua zona real de desenvolvimento, a partir da garantia, como já foi dito, de acesso aos bens socioculturais, seu conhecimento, sistematização, ressignificação e produção. Mesmo a perspectiva construtivista, com suas ilusões, coloca para as crianças situações-problema no sentido de possibilitá-la ampliar seus esquemas de conhecimento. Mesmo que seja numa referência de que vale mais o que a criança articula sozinha e de abandono do percurso historicamente construído de fazer científico, como coloca Duarte (2003).

Como afirmei ao analisar o PPP, a concepção pedagógica influencia e é influenciada pelo que se considera função social da escola. Nesse ponto, aparece com maior frequência, nas entrevistas, a socialização e interação que a criança deve ter na escola. Ou seja, se a criança aprende sobre o mundo e se desenvolve na medida em que estabelece relações interpsicológicas, para usar o termo de Vigotski (2000), a escola também se constituirá espaço para tal, tanto na interação com pares quanto com os educadores. Proposição que chama para o diálogo, do ponto de vista bakhtiniano, como elemento significativo e fundamental no cotidiano escolar.

Mas, para não cair no espontaneísmo, é necessário atentar para o papel da escola, posto por Saviani (2006), Kramer e outros (2003) e Freitas (1992), de organizar a atividade cognoscitiva do educando a partir do trato com o conhecimento científico e cultural relevante socialmente, para contribuir na formação de sujeitos críticos e autônomos. Aspecto que aparece em três ocorrências em que a função da escola é promover aprendizagens. Elemento que é fundamental do ponto de vista de Vigotski (1998), porque as aprendizagens geram ZDP e, portanto, potencializam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Existem outros dois pontos que aparecem com uma ocorrência, que dispensam extensa análise por terem se apresentado no PPP, que são: a) a perspectiva de que a Educação Infantil é a base para os anos posteriores; e, b) a escola deve trabalhar o que não se trabalha em casa.

Em relação ao primeiro ponto, é preciso admitir que aquilo que se aprende será recurso para o que for aparecendo de novo nos momentos posteriores da vida escolar e extra-escolar, mas esse não pode ser o argumento de legitimidade da Educação Infantil. Esse segmento é importante porque cuida e educa crianças de 0 a 6 anos e não os adultos de amanhã.

No que se refere ao segundo ponto, há uma divisão entre família e escola que não é de continuidade, mas de complementaridade, em que cada uma tem sua função na formação dos sujeitos. É certo que o que se faz em um espaço e no outro tem influências recíprocas. No

entanto, como pontuei anteriormente, não se pode tomar a escola como segunda casa, porque a especificidade do trabalho que se faz na escola em relação ao ensino-aprendizagem de conhecimentos científicos e culturais é bem diferentes daquilo que a criança aprende no âmbito doméstico e familiar. E, considerando a trajetória de constituição do atendimento de crianças de 0 a 6 anos, quando se tem uma perspectiva de cuidar e educar é imprescindível estabelecer essa separação, posto que, historicamente, o atendimento teve mesmo o tom e a legitimidade de simplesmente substituir o cuidado dos pais (prioritariamente a mãe) enquanto estes trabalhavam.

Existem, no entanto, outros dois pontos relativos à função social da escola que merecem destaque e cautelosa análise, porque podem dizer muitas coisas. O primeiro desses pontos está presente na fala de D1, quando afirma que “[...] na escola é que são transmitidos aqueles fundamentos já pré-determinados [...]”. De fato, e Duarte (2003) destaca esse aspecto ao tratar das ilusões do “aprender a aprender”, a escola ao aproximar os alunos dos conhecimentos científicos, aproxima-os dos fundamentos da ciência que foram articulados historicamente pela humanidade. O termo pré-determinado, no entanto, gera perguntas: Pré-determinados por quem? A partir de que referências? Será que em uma pré-determinação há espaço para diálogo e levantamento da zona de desenvolvimento real dos educandos? Será que em uma pré-determinação há espaço para que o currículo seja dinâmico e mutável? Será que há espaço para a dinâmica relação que deve se estabelecer em sala de aula?

Diante de tantas perguntas, há que se considerar que quando falo de acesso aos conhecimentos científicos e seus fundamentos, estou falando de algo que já existe no mundo desde antes de as crianças nascerem. No entanto, mesmo a ciência e os conhecimentos que selecionamos para tratar na escola são comprometidos ideologicamente com uma concepção de ciência, de ser humano e, por que não dizer, de Educação. É por isso que o currículo é considerado por Saviani (2006) e Veiga-Neto (2004) como espaço de conflitos e disputa por poder. E, a escola, considerada espaço que pode atender aos interesses hegemônicos ou ser espaço de resistência criativa. No entanto, nessa segunda referência, há espaço para que a chamada ideologia do cotidiano, nas palavras de Bakhtin (2004), faça-se presente na determinação do currículo e na sua concretização.

O outro ponto é a idéia de que a escola deve nortear para o que é socialmente aceito. Essa afirmação dá as linhas e o tecido para se costurar todo um debate político sobre a função da escola. Volto ao percurso do surgimento da própria instituição escolar, que, segundo Araújo (1996) e Farias (2005), surgiu para separar as crianças dos adultos, calar a voz das crianças, representando um espaço de confinamento e polimento sob a pecha da proteção, de

tirá-las do mundo para colocá-las de volta nele de um modo mais civilizado. Enfim, a escola nasceu para roubar noventa e nove das cem linguagens infantis e deixar-lhes apenas uma: a socialmente aceita, em que se aceita a estrutura social desigual e injusta em que as pessoas vivem na organização capitalista. Nas palavras de Gramsci (2001), a escola nasceu para implementar uma “Educação dogmática”, maquiagem as desigualdades e controlar qualquer desequilíbrio no sistema social.

No entanto, é ainda Gramsci (2001) que afirma que se o grupo hegemônico prescinde do conhecimento e dos recursos culturais para impor veladamente aos sujeitos uma forma de ser, é por dentro do cotidiano institucional que se tem que ensinar sobre tal forma de ser, mas o suficiente para tecer-lhe uma crítica capaz de provocar outras proposições, uma leitura em que permita buscar um lugar tal forma de ser num processo de compreensão e recriação. É assim que a escola pode tornar-se lugar de aventura e produção cultural.

Sobre a presença da Educação Física na escola, nesse primeiro momento, fiz questões somente para a coordenadora (C1) e para o professor/estagiário de Educação Física (PEF). A ocorrência mais freqüente quanto a importância dessa área de conhecimento foi o desenvolvimento da motricidade. Essa concepção, na trajetória da Educação Física direcionada ao atendimento à criança de primeira infância, tornou-se presente ainda na década de 1970 e é considerada uma perspectiva que traz uma visão idealista de infância porque tem sua centralidade em padrões de movimento que as crianças devem alcançar em determinadas etapas do desenvolvimento, abandonando questões sócio-históricas necessárias para pensar o desenvolvimento humano, a aprendizagem e a Educação. Além disso, o movimento é visto como um meio para o alargamento das outras dimensões de desenvolvimento humano, de modo que não supera a perspectiva biologicista que regeu a Educação Física e ainda contribui, assim foi historicamente, para uma lógica compensatória de atendimento (OLIVEIRA, 2002).

Além disso, segundo Arantes (2003), a psicomotricidade tem uma idéia de adaptação à sociedade. Ou seja, dá as mesmas linhas e o mesmo tecido com que costurei a análise de que a função da escola é nortear para o socialmente aceito. Explico-me: do ponto de vista da adaptação o que se tem é uma escola com a função de modelar, por em fôrmas, roubar as particularidades, as diferenças, num movimento homogeneizante e alienador.

Bebem nessa mesma fonte as abordagens desenvolvimentista e construtivista. A primeira com a idéia de desenvolver habilidades motoras e do movimento como especificidade da Educação Física, que se faz presente no que C1 e PEF falam sobre essa área de conhecimento, ao afirmarem que as atividades de Educação Física possibilitam à criança fazer movimentos e quando PEF afirma trabalhar com movimentos que são naturais da

criança, partindo do simples para o complexo. Já a perspectiva construtivista aparece quando C1 fala que a Educação Física é importante porque possibilita descentrar a criança do egocentrismo e desenvolver atitudes cooperativas.

A abordagem desenvolvimentista tem no movimento o objeto, o objetivo e o meio para atingir suas proposições, que se referem à garantia de desenvolvimento das habilidades motoras, desde a fase dos movimentos rudimentares até a fase dos movimentos culturalmente determinados. Essa perspectiva uniformiza o desenvolvimento humano e estabelece padrões aos quais toda criança deve alcançar, numa perspectiva mesmo de idealização da infância.

Já na perspectiva construtivista, fala-se em desenvolvimento das dimensões afetivas, cognitivas e motoras, que seriam contempladas pela Educação Física no trabalho com o conhecimento de si mesmo, o conhecimento do meio natural e social e com o trato dos temas da cultura da Educação Física, numa perspectiva de trabalho baseado em situações-problema, sem esclarecer objeto específico da Educação Física e correndo o risco de fazer da Educação Física uma ajudante na aprendizagem das outras áreas de conhecimento.

Há, ainda, uma outra ocorrência em que a Educação Física é considerada importante porque cuida do físico, e essa colocação aparece duas vezes. Reporto-me a Castellani Filho (1994) em suas afirmações de que a Educação Física, como atividade que educa o físico, contribuiu (e contribui) para que o sujeito se adeque à uma estrutura social em que “destino” (e preparação) será para vender a futura força de trabalho no seu próprio processo de alienação. Ou seja, historicamente, esse “cuidar do físico” esteve relacionado com a naturalização da estrutura social, com a higienização preconceituosa que buscava embranquecer e europeizar a sociedade brasileira. Concepções que também invadiram as escolas de Educação Infantil, fazendo-as lugar de cuidado, assistência, compensação. Projeto no qual a Educação Física ajudou. Enfim, com um olhar histórico é fácil ler que essa colocação está posta como sinônimo de adestramento, de formação de um corpo assujeitado, eficiente, submetido aos padrões hegemonicamente estabelecidos.

O que percebo, portanto, é que apesar do PPP prever a Educação Física como um componente curricular e do CEB-UEFS ser a única escola municipal de Feira de Santana em que a Educação Infantil tem atividades relativas a essa área de conhecimento, ela ainda não conseguiu sair da condição de “atividade” extra, nos termos de Castellani Filho (1994).

Não seria isto uma fenda entre atividade acadêmica e atividade escolar, quando se considera que a escola está localizada dentro de uma universidade em que a maior parte dos cursos volta-se para a formação de professores? E onde o curso de Educação Física começou a funcionar um ano antes de a escola ser fundada? Falo isso pautada em duas colocações: a

primeira é a de Vago (2007) sobre a necessidade de fazer dialogar o espaço escolar e seus sujeitos e a pesquisa em Educação Física (eu diria, em Educação) para, nesse diálogo, gerar transformações significativas no fazer escolar. A segunda, que se constitui um devaneio por se afastar muito do objeto da minha pesquisa, é de que se pensamos a formação de professores que não vão aprender sua profissão, de fato, nos primeiros anos de prática pedagógica, por tentativa e erro e correndo o risco de reproduzir as diversas incoerências que historicamente acontecem no interior da escola, não deveria a formação inicial também se aproximar dos espaços escolares? Seja uma escola universitária, por assim dizer, ou as escolas que estão fora dos muros da universidade? Então, se o CEB-UEFS está lá aberto e sedento por proposições, onde está o curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS?

Um outro aspecto que apareceu nas entrevistas, posto por C1, foi a compreensão de que os movimentos corporais realizados na Educação Física ajudam nas atividades realizadas na sala de aula. Nesse ponto, tenho necessidade de tecer duas reflexões. Inicialmente, em relação ao que caracteriza um componente curricular e, depois, no que se refere ao conceito de interdisciplinaridade.

Em relação às características de um componente curricular, recorro a Souza Junior (2001), ao defini-lo como uma área de conhecimento que trata de conteúdos específicos a partir de objetivos pedagógicos definidos. Na perspectiva desenvolvimentista, tem-se o movimento, com todos os reducionismos de que já tratei, como objeto, objetivo e meio. Na perspectiva construtivista, segundo Darido (2003), o objeto já não é claro, o que mais uma vez corrobora para que a Educação Física não supere a condição de “disciplina (atividade) extra”.

Em relação à interdisciplinaridade, quero pontuar que esse é um caminho visto como possibilidade de legitimar a Educação Física na Educação Infantil, seja na perspectiva do trabalho por projetos (SOARES, 2001-2002) ou por temas geradores (KRAMER, et al., 2003). No entanto, retomo que isto não significa que a Educação Física será muleta, que é inclusive uma crítica recebida pela abordagem construtivista. Significa, ao contrário, que a escola tentará dar conta das “cem linguagens” que se mostram no mundo.

Outro ponto, com pouca frequência, mas que dá o tom do que C1 pensa sobre Educação Física é a afirmação de que se cuida da saúde. Essa colocação deixa emergir um outro ranço histórico em relação à Educação Física enquanto área que dá conta das questões da saúde. Debate tecido por Castellani Filho (1994) mostra que a área médica foi bastante influente no campo da Educação Física e responsável pela redução do seu olhar ao corpo biológico. Além disso, teçi comentários sobre a perspectiva da saúde renovada que vem tentando reformar a justificativa da Educação Física na escola pelo argumento da prevenção e

tratamento de doenças crônico-degenerativas. Perspectiva que desculturaliza a Educação Física, faz com que ela se resuma à prática de exercício físico sistematizado e descomprometa-se de ensinar a criança a ler o mundo nas manifestações da cultura corporal que aí se apresentam.

Todas essas contradições se explicam com uma ocorrência em que o professor de Educação Física diz usar o RCNEI como referência para organizar sua prática, seu planejamento.

Comentei anteriormente achar estranho que o RCNEI não fosse citado no Projeto Político Pedagógico de uma escola que atende crianças de 0 a 6 anos de idade. Contudo, essa referência aparece no cotidiano escolar. E, no seu 3^o volume, o RCNEI traz no 1^o capítulo o movimento como elemento importante para a criança conhecer o mundo, o que é um avanço porque ao menos considera que a criança tem corpo, mesmo que numa perspectiva reducionista.

Do mesmo modo que o PCN, esse documento fala da cultura corporal que poderá ampliar a motricidade, tratando do equilíbrio, da coordenação, do ritmo, da expressividade. Ou seja, as mesmas contradições postas no PCN estão no Projeto Político Pedagógico do CEB-UEFS, no RCNEI e na prática pedagógica cotidiana da Educação Física nessa escola.

É chegado o momento de discutir com a fala dos professores sobre seu cotidiano de trabalho, aquilo que dizem sobre os meios de comunicação e suas mensagens para as crianças. A consideração que apareceu com maior frequência nessa categoria, quando as professoras falavam dos espaços de aprendizagem das crianças, foi que elas aprendem por meio das mensagens da mídia. Conforme Magalhães (2006), os meios de comunicação, notadamente a TV, oferecem respostas a todo tempo para dúvidas tidas pelas crianças sobre os mais diversos temas, constituindo-se textos, na proposição conceitual de Martins, M. H. (2005), aos quais a criança tem acesso em muitos espaços. Além disso, na contemporaneidade, os meios de comunicação, e destaque mais uma vez a televisão, têm um espaço significativo na vida das crianças, de modo que aí elas terão acesso a uma série de enunciados a partir dos quais dar-se-á sua atividade de formação cotidiana de conceitos. Ou seja, está posta a condição de que, para as professoras entrevistadas, a mídia tem uma dimensão pedagógica que interpela e ensina modos de ser e estar no mundo.

Já que as crianças aprendem com a mídia, as professoras, em cinco ocorrências, falam que a escola tem responsabilidade de refletir na sala de aula sobre os conteúdos da mídia. Então, há uma admissão de que fora da escola há circulação de informações e aprendizagens concretizadas, de modo que a escola não pode se fechar aos meios de comunicação. Ao

contrário, como diz Belloni (2001), é preciso que a escola integre-se à linguagem audiovisual e, de tal modo, possibilite uma interlocução com a mesma e a elaboração de uma postura responsiva refletida e sistematizada diante dos estereótipos e das informações superficiais que são emanadas pelos mais diversos meios de comunicação.

É alentador encontrar essa postura das professoras do CEB-UEFS, pois tradicionalmente, a escola, enquanto instituição, tem estado apática diante dos meios de comunicação ou olha para eles de modo meramente negativo, numa compreensão de que seria esvaziar o sentido da Educação e a autoridade intelectual dos professores se houver integração com qualquer mensagem de grandes meios, o que faz distanciar, de acordo com Silva (1998), o mundo escolar e o extra-escolar, e a integração entre professor e aluno.

Outra colocação que aparece de modo bastante significativo é a afirmação de que, na escola, a mídia - desenhos, filmes, novelas - emerge mais nas brincadeiras infantis. Considerando a afirmação de Vigotski (1998) de que no jogo simbólico a criança assume papéis que lhe exigirão uma postura da qual terá de se apropriar, possibilitando à criança a aprendizagem por imitação, posso afirmar que brincar do que se vê na TV é uma forma que a criança tem de dialogar com esses enunciados.

Dentre essas brincadeiras, está aquela que parece ser o mais presente e mais condenado pelas professoras: a luta. Só o aparecimento da luta já dá um caminho possível a partir do qual se pode pensar na Educação Física como área de conhecimento que contribui para que as crianças vivenciem os seus fundamentos principais (já que se trata de um conteúdo da cultura corporal) e, nessa vivência, se dê a problematização e uma interlocução sistematizada da forma como as lutas aparecem na TV. Digo sistematizada e problematizada porque Salgado (2003) afirma que a interação entre crianças reais e virtuais acontece no próprio encontro e, nesse momento, há repulsa ou identificação. Mas, apóio-me também em Magaldi (2006), que afirma ser a escola um lugar privilegiado para a produção de uma leitura crítica do texto televisivo.

No entanto, as lutas são postas pelas professoras como algo negativo, gerando em uma das estagiárias, E6, um retrocesso a uma visão meramente negativa da TV quando ela afirma que a televisão faz as crianças se tornarem violentas. Há, também, uma afirmação da D1 de que a mídia exerce poder na mente das pessoas, “[...] na de um adulto, imagine de uma criança”. Essas duas afirmações trazem três aspectos que precisam ser discutidos: a TV é ruim, influencia as crianças diretamente e as crianças são ingênuas e, por isso, mais vulneráveis à alienação posta nas mensagens da televisão.

Devido à compreensão de que a TV está comprometida com interesses políticos de

alienação, há em muitos momentos, especialmente por parte dos educadores, um posicionamento negativo e negador em relação a esse meio de comunicação. No entanto, Martín-Barbero e Rey (2004) pontuam que essa postura da escola termina fazendo com que ela abra mão de sua função de instituição que ensina a ler.

Já no que se refere à perspectiva da TV influenciar diretamente à criança, existe nas entrelinhas uma concepção de que a criança é ingênua, facilmente alienável, bem ao gosto daqueles que tomavam a criança como cera virgem em que tanto se deseja imprimir uma série de idéias e valores. Então, preciso retomar as afirmações de Salgado (2003) quando diz que as crianças reais, ao interagirem com as crianças virtuais, valoram-nas e interpretam-nas. Ao fazerem isto estão, quando Bakhtin (2004) é a referência, buscando responder ao enunciado com o qual têm contato, o que, no caso das crianças de Educação Infantil, se manifesta em suas diferentes linguagens, como os jogos, os desenhos, enfim, no universo da fantasia.

Tenho, com esses pressupostos, suporte para confrontar a afirmação de E6 e concordar que só há como saber sobre o efeito que os meios de comunicação têm sobre os sujeitos no diálogo com eles, com o conhecimento de suas demandas culturais e sociais (MARTÍN-BARBERO; REY, 2004) e com a perspectiva de que do lado da cá dos meios de comunicação não existe apenas uma massa de modelar, mas interlocutores em potencial (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006).

No mesmo sentido, segue a ocorrência que considera a mídia manipuladora. Desse modo, preciso confrontar essa percepção com o caráter comprometido da TV, com os interesses mercadológicos que aparecem hegemonicamente na TV comercial e que já invadem as redes educativas, na tentativa de estabelecer laços societários que o mercado por si não é capaz de fazer. No entanto, é preciso lembrar que o próprio espaço de produção midiática é contraditório, tanto quanto a própria sociedade. E, além disso, as enunciações aí veiculadas transitam pela via da ideologia cotidiana e podem ser transformadas.

Numa outra face da mesma figura, duas estagiárias colocam a mídia como educadora, falando que: “[...] a mídia também é formadora de opinião e acaba sendo uma educadora [...]” (E4) e que “com o que passa na TV a criança se torna violenta, mas tem aquele desenho que a criança vai aprender, se descobrir [...]” (E6). Na fala da primeira estagiária, está posta tanto a possibilidade da Educação para a emancipação quanto para a alienação. O que não dá é pra fingir que a mídia não existe. E isto é a própria E4 que confirma: “A gente tem, assim, o papel de tentar trazer a mídia pra dentro da escola e, ..., discutir, e debater, e não só criticar, como tem muita gente que só critica”.

Na fala de E6, transparece o fato que nem tudo na mídia é negativo. Esse olhar vai ao

encontro das colocações de Pfromm Neto (2001) sobre as possibilidades educativas da TV, não como recurso pedagógico somente, mas também como meio que ao colocar as crianças diante de diferentes mensagens, nem sempre sistematizadas, nos mais variados tipos de programas, exige que elas elaborem interpretações e respostas, de modo que há uma aproximação da TV com o discurso lúdico, através do qual a escola pode achar pistas para mudar a forma enfadonha e pouco desafiadora como vem se organizando.

Aparece, ainda na fala de P4, a perspectiva de que para entender as brincadeiras, entender o que está passando com as crianças é interessante que o professor conheça os desenhos. Essa colocação segue a perspectiva de que o adulto será alguém que, na contemporaneidade, dialogará com a criança e, no campo escolar, para manter uma comunicação/interação significativa com os educandos das novas gerações é preciso conhecer as linguagens midiáticas, ao invés de simplesmente negá-las, para poder elaborar uma potencialização, uma sistematização das leituras infantis, com as crianças.

Há, ainda, uma outra ocorrência que fala indiretamente da influência dos meios de comunicação na vida das crianças, quando P6 diz que a maior parte de seus alunos passa a tarde na frente da TV porque não têm com quem conversar, com quem dialogar. Essa colocação da professora é completamente condizente com o que diz Magalhães (2006), de que a TV apresenta-se para como uma companheira para as crianças enquanto os pais estão atribulados com a correria do dia-a-dia, além de tantas outras faltas e desorganizações que caracterizam a urbanidade e ajudam a prender as pessoas sentadinhas diante do “mágico capaz de truques coloridos”.

Uma outra ocorrência, bastante significativa para as intenções de proposição que tenho, é a fala de P5: “Seria importante porque ao fundo viriam as situações que acontecem cotidianamente pra gente discutir. Seria bom até pra ter um compromisso. Porque a gente discute, mas quando você tem um projeto, com objetivos, metas você tem que discutir e aí talvez os resultados fossem mais visíveis [...]. Porque senão o professor faz se quiser”, ou seja, discussões são feitas a partir de acontecimentos na sala de aula, mas seria bom se tivesse um projeto para sistematizar o trabalho. Vem à tona com essa fala, de novo, o desafio da formação de professores. Eu quero destacar, no entanto, a possibilidade de um projeto, que traz a possibilidade de um trabalho interdisciplinar com os conhecimentos científicos e culturais na Educação Infantil, aparecendo como uma forma de integrar a leitura das linguagens audiovisuais com todas as áreas de conhecimento, inclusive a Educação Física.

Na análise das entrevistas, foi possível perceber em que medida reaparecem, na fala das professoras, os aspectos postos no PPP e em que medida elas o transcendem e o

contradizem. Por conta desses aspectos, elaborei figuras que trazem os dados do PPP e das entrevistas – sendo que o que se encontra em balões azuis corresponde ao PPP, o que se encontra em balões amarelos corresponde às entrevistas e o que corresponde aos balões verdes é comum entre PPP e entrevistas – nas quais destaco, a partir dos princípios postos no referencial teórico da pesquisa, o que aparece como continuidade e como contradição, tentando localizar em que medida as continuidades e as contradições abrem espaço para uma prática pedagógica crítica.

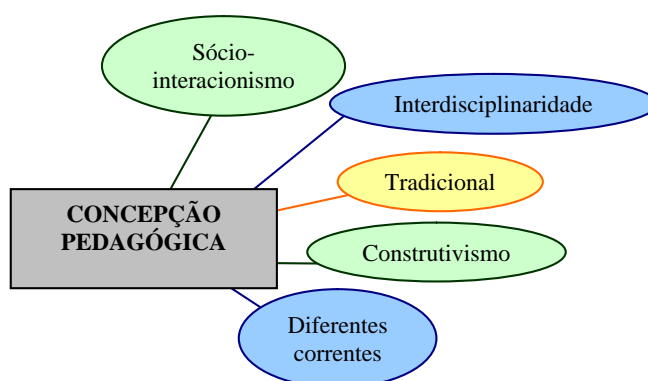


FIGURA 1 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA

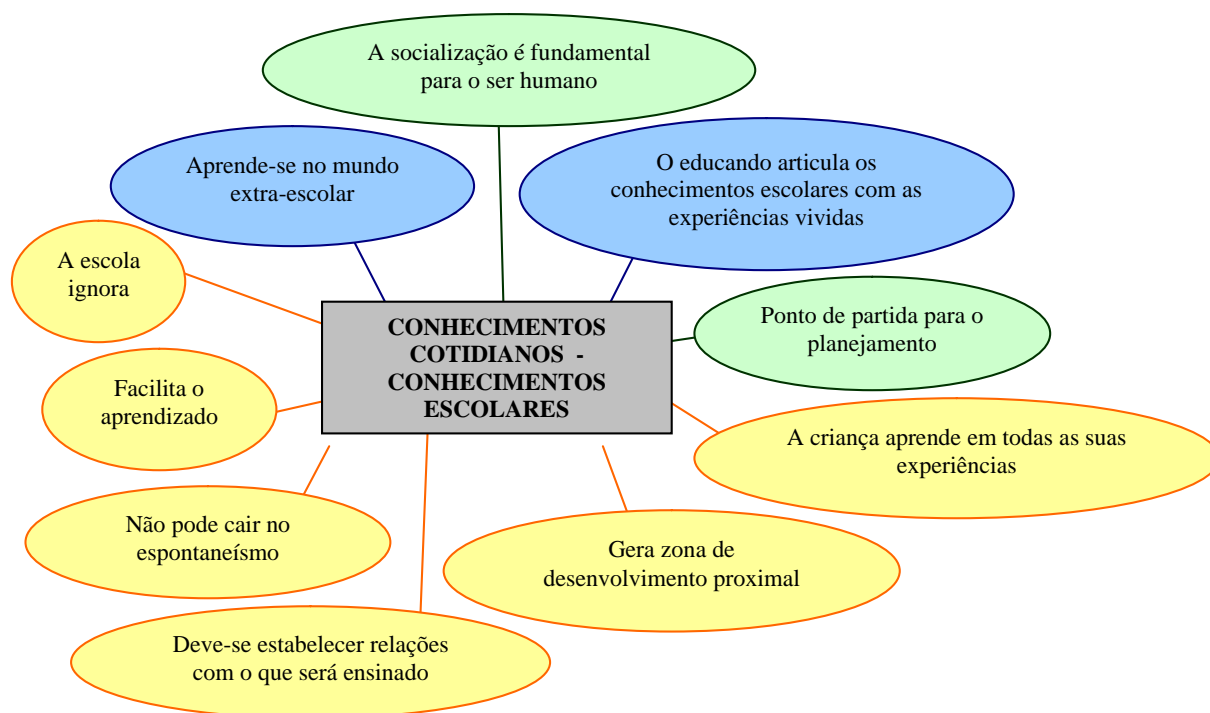


FIGURA 2 A RELAÇÃO ENTRE OS CONHECIMENTOS COTIDIANOS E OS CONHECIMENTOS ESCOLARES



FIGURA 3 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

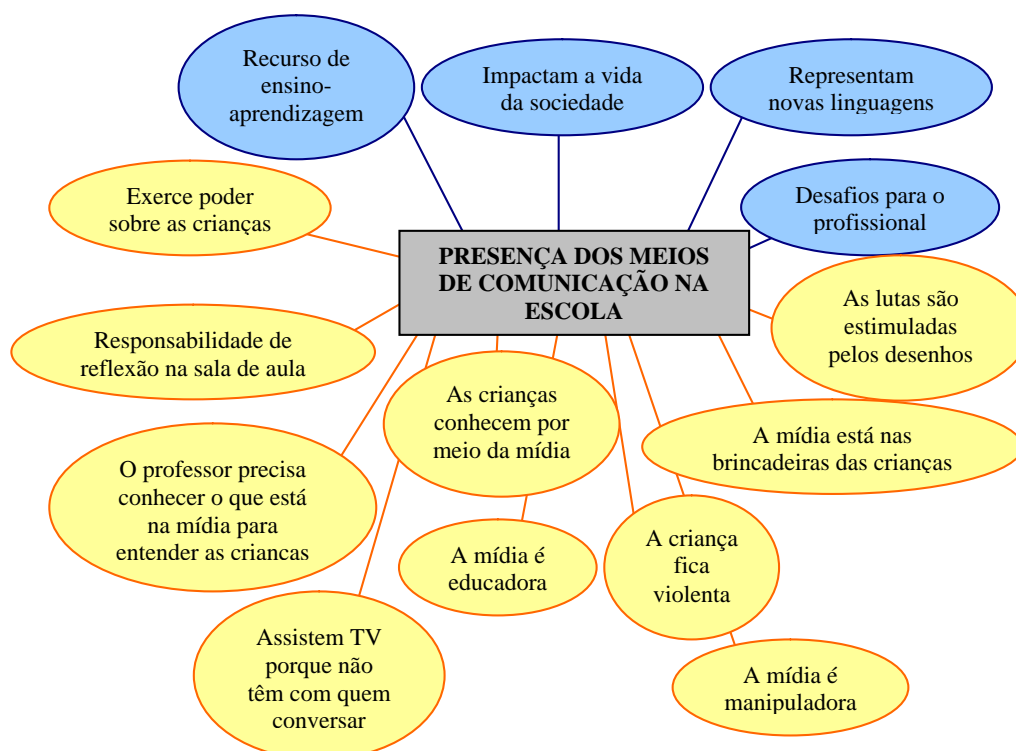


FIGURA 4 PRESENÇA DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO NA ESCOLA

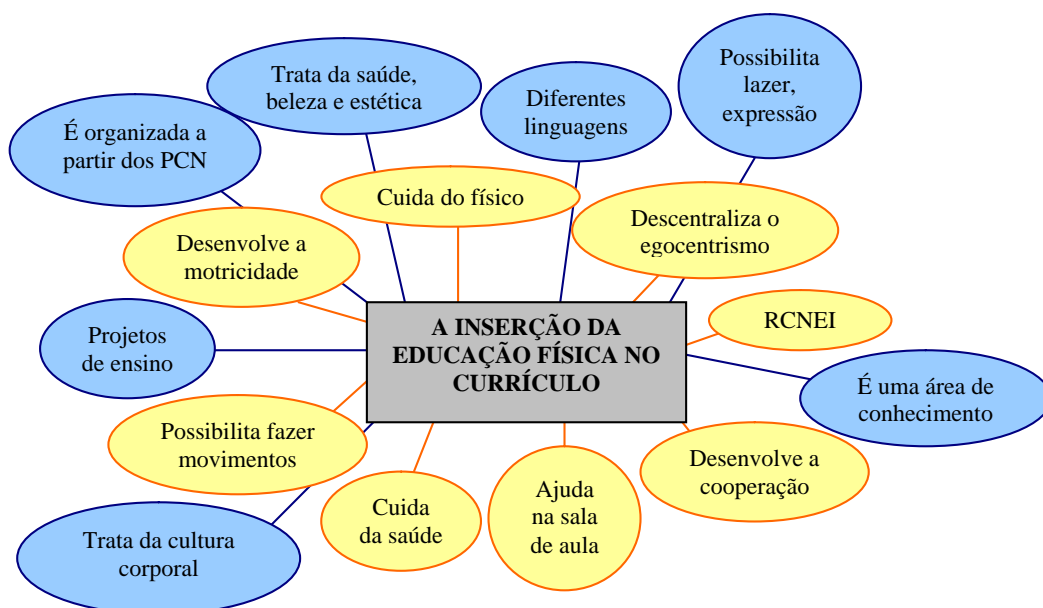


FIGURA 5 INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Ao observar as figuras, foi possível observar as continuidades e contradições no PPP do CEB-UEFS, nas entrevistas e, ainda, quando se relaciona um com o outro. Essa leitura permite-me falar um pouco mais sobre a realidade da escola e preparar o terreno para informar sobre os debates que foram tecidos com as professoras e com o professor de Educação Física na reunião pedagógica em que realizei a devolução sistemática do que fora dito pela realidade nesses dois momentos.

No que se refere à concepção pedagógica da escola, aparecem, basicamente, as perspectivas construtivista, sócio-interacionista e tradicional, num gesto de assumir, tanto no documento do PPP quanto na fala das professoras, mesmo que indiretamente, que diferentes correntes pedagógicas são tomadas como referência para o desenvolvimento do trabalho. Configura-se uma queda de braço entre as proposições hegemônicas e as que buscam fazer da escola um espaço de luta contra-hegemônica, sendo que considero que, na medida em que as contradições aparecem, estão postas as condições para desenvolver um trabalho pautado num projeto histórico diferente do capitalista não só de forma silenciosa, mas também declarando aos quatro ventos o desenvolvimento do trabalho e as aprendizagens por ele promovidas.

No que diz respeito à relação entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos escolares, de modo geral, as considerações observam a importância das experiências cotidianas e dos conceitos que aí se articulam na prática escolar. Somente E4, baseada em uma situação que vivenciou na sala de aula, diz que a escola ignora. Um fato é pouco para fazer tal afirmação, mas dá indícios de que em, alguns momentos, podem se fazer presentes as esquizofrenias pedagógicas e os conflitos no que se refere a ouvir a voz da criança e respeitar

seu modo de ser na contemporaneidade. Todavia, posso dizer que estão postas as condições para dialogar com as crianças sobre o que assistem na TV, o que isso tem a ver com a Educação Física e como gostariam que fossem as aulas dessa área de conhecimento.

Na categoria função social da escola aparece tanto aspectos que coadunam com a perspectiva da Educação Infantil como espaço de cuidar e educar, como também permanecem alguns ranços, como a perspectiva de preparo para o futuro, de pré-escola e de adaptação à sociedade, que me remete a um projeto educativo vinculado a uma perspectiva conservadora e desigual de sociedade e a uma vinculação da Educação aos preceitos do mercado, já que se fala em adaptação. Mais uma vez, as contradições abrem espaço para práticas conservadoras e revolucionárias.

A inserção da Educação Física no currículo talvez seja o ponto mais crítico desses “dados”, porque muitas perspectivas se fazem presentes. Isto aponta para a dificuldade da Educação Física se integrar ao universo da Educação Infantil, para a dificuldade do próprio professor/estagiário justificar a sua prática pedagógica e, ainda, para a perpetuação de perspectivas superadas no âmbito acadêmico, ao menos, na realidade da Educação Física escolar. É interessante retomar que, no caso estudado, existem vários fatores que tornam esse “nó” ainda mais difícil de desfazer, porque se trata de um espaço localizado dentro de uma universidade, em que há um curso de formação em Licenciatura em Educação Física. Os estagiários são estudantes do referido curso, que não faz nenhuma intervenção sistemática nesse espaço no âmbito da pesquisa e da extensão.

Em relação aos meios de comunicação, há um reconhecimento de sua presença na sociedade e na vida da criança. No entanto, aparecem as perspectivas de que se trata de um desafio do qual o professora deve tentar dar conta, mas também olhares negativos para a TV que dificultam o encaminhamento de ações pedagógicas que busquem integrar a linguagem audiovisual na escola.

Com base nesses aspectos, realizei com as professoras uma reunião pedagógica de devolução sistemática do que foi aplicado, que foi encaminhada com a apresentação dos dados organizados, sem análise e algumas perguntas geradoras de debates sobre os temas encontrados.

O primeiro tema a gerar grande debate e a mobilizar os professores para discussão foi a contradição entre o construtivismo e o sócio-interacionismo. Momento no qual, mais uma vez, as mesmas contradições apareceram, pois algumas professoras acham, pelo que aprenderam em sua formação, que as teorias piagetiana e vigotskiana se acrescentam, sendo que uma tenta para as questões biológicas e a outra para a cultura. No entanto, P5 coloca para

o grupo a compreensão de fundo político que está posta na discussão do construtivismo e o grupo entende que tem compromisso com a formação de sujeitos autônomos. É, ainda, P5 que explica que os autores do PPP do CEB-UEFS o pensaram prioritariamente na perspectiva sócio-interacionista. Todavia, muitos professores do CEB-UEFS atuaram em escolas particulares que têm no construtivismo sua referência, de modo que, no cotidiano, as duas concepções terminam convivendo. Foi aventada, então, a necessidade de o PPP do CEB-UEFS ser reelaborado pelo corpo docente a partir daquilo que eles têm como fundamentos pedagógicos.

Após a superação dos conflitos gerados nesse primeiro momento, perguntei ao grupo qual era, para todos os presentes, a importância da Educação Física na escola de Educação Infantil. Reapareceram as perspectivas da coordenação motora e, especialmente, a aprendizagem de jogos, brincadeiras e as regras que as crianças precisam aprender a respeitar. Ou seja, a perspectiva da psicomotricidade é hegemônica no olhar das professoras para a Educação Física. Todavia, os jogos e as brincadeiras aparecem como elementos que devem ser tematizados. É difícil dizer a partir de que referência essa colocação foi posta, pois várias abordagens da Educação Física entendem os jogos e as brincadeiras como temas significativos quando se trata do trabalho com crianças. No entanto, quando se fala das regras, parece haver um esquecimento que o faz-de-conta é um elemento presente na vida das crianças da primeira infância, o que não impede o trabalho para que as crianças compreendam a função social das regras, sejam implícitas ou explícitas.

Nesse momento, coloquei para o grupo, brevemente, os debates que têm envolvido o campo da Educação Física escolar, abordando que muitas perspectivas têm sido desenvolvidas, inclusive nas abordagens construtivista e sócio-interacionista. Falei das diferenças cruciais que ambas encontram e pontuei que a Educação Física tematiza conteúdos específicos, que são os jogos, as brincadeiras, as danças, a ginástica, as lutas, os esportes, a capoeira. Surpresas, já que todo esse debate não faz parte do universo da Pedagogia, formação de todas as professoras e curso das estagiárias, elas reconheceram que o trabalho com a Educação Física no CEB-UEFS parece não dar conta dessas perspectivas e afirmaram que precisam de ajuda para que a escola pense num projeto de Educação Física que se integre, de fato, ao que se pensa como proposta para formar sujeitos críticos e autônomos. Quero ressaltar, todavia, que a C1 demonstrou um interesse mais significativo nessa proposição, por estar envolvida com a gestão pedagógica da escola e por afirmar que, como são estagiários que ministram as aulas de Educação Física e há uma rotatividade muito grande de professores/estagiários, cada um faz sua proposta sem seguir o PPP, leva-a consigo ao final do

estágio, e a escola fica sem direção nessa área de conhecimento.

Quando falei em relação à questão da criança com a TV e a Educação Física, as professoras pontuaram uma compreensão, mais uma vez, da presença da mídia na vida das crianças. Dessa vez, todas concordaram que a escola precisa trabalhar com o texto televisivo, numa compreensão de que esse trabalho é mais amplo do que a área de Educação Física e deve envolver toda a escola. Para tanto, apontaram, confirmando o que já tinha sido posto anteriormente por P5, que a perspectiva do trabalho com o projeto é uma possibilidade para trazer a televisão para dentro da escola e vincular suas mensagens com os conteúdos que a escola trabalha.

6.3 Educação Física e televisão na Educação Infantil

Baseada nos pressupostos da pesquisa participante e na perspectiva de dar voz à criança, planejei e executei quatro oficinas, que foram realizadas com as crianças dos grupos de 04, 05 e 06 anos de idade. Nesses momentos, contei história às crianças, elas produziram desenhos, assistimos televisão, jogamos faz-de-conta e realizamos rodas de conversa. A descrição das atividades de cada oficina foi organizada em quadros que mostram o objetivo, as atividades e o encaminhamento de cada um desses momentos, a partir dos quais descrevi os acontecimentos das oficinas, levantei os indícios que se mostraram sobre a relação pesquisada e tecí as análises possíveis com base no referencial teórico, além de identificar, ainda de modo disperso, possibilidades de ação pedagógica que vão se mostrando nas interações discursivas que estabeleci com as crianças nesses momentos.

Nas oficinas realizadas em função dessa pesquisa, o desenho foi utilizado de forma direcionada, porque solicitei às crianças que desenhassem o seu programa ou personagem preferido da televisão, perguntando às crianças, no momento da produção e após o mesmo, o que estavam desenhando ou haviam produzido, fazendo-as falar sobre as suas produções. Ou seja, o desenho foi usado como recurso para trazer a fala sobre o que se assiste na televisão.

Como já falei, as oficinas foram realizadas tendo as brincadeiras e as linguagens que compõem o universo infantil como recurso. Para descrevê-las, construí um quadro demonstrativo de cada oficina, a partir do qual expus as atividades realizadas e os acontecimentos significativos na interação com as crianças, em cada grupo. Para fins da pesquisa, chamei a turma de crianças de 04 anos de idade de Grupo 04; 05 anos de idade, Grupo 05; e, 06 anos de idade, Grupo 06. As crianças foram denominadas por uma ou duas letras aleatoriamente escolhidas. Para descrever a minha interação com as crianças, denominei-me “PESQ”.

QUADRO 5 - OFICINA 1

Oficina 1	Data: Grupo 04 – 15/05/07 Grupo 05 – 15/05/07 Grupo 06 – 14/05/07
Tempo de duração: 40 minutos	
Objetivo: Identificar os programas preferidos das crianças na televisão	
Atividades: Contação de História Produção de desenho do programa preferido da TV Conversa individual sobre os desenhos	
Encaminhamento: Formação de roda com as criança; Retomada o que estou fazendo na escola (falar sobre a pesquisa) Apresentação do livro de historinha “A televisão e a bola” Contar a história Conversa sobre a história: quem assiste televisão? O que assistem? O que gostam mais? Solicitação de que as crianças desenhem seus programas ou personagens favoritos da TV. À medida que as crianças forem produzindo o desenho, conversar com cada uma sobre o que desenharam, porque aquele é o programa ou personagem favorito.	
Recursos: Livrinho de história (Apêndice F); Papel ofício; Hidrocor, lápis de cor, giz de cera.	

No Grupo 04, o primeiro momento do dia foi a oficina, que entre nós chamávamos de “aula de televisão”. Comecei explicando que contaria uma história, com o título “A bola e a televisão”, que falava de um menino chamado José.

Comecei a contar a história. As crianças ouviram atentamente, até que falei da bola que José havia ganhado de presente do pai, quando “V” comentou:

- Eu tenho uma bola rosa.

Ouvi seu comentário e continuei a história. Como o personagem da historinha pensava que a bola era um elemento que tinha que ser ligado, perguntei às crianças se uma bola pode ser ligada e desligada. E, “AZ” disse: - Nunca vi isso.

Terminei de contar a história e perguntei quem gostava de ver televisão. Ouvi um coro:

- Eu.

“PESQ”: - E o que vocês gostam de ver?

“V”: - Desenho.

Perguntei qual era o desenho preferido e ainda “V” respondeu:

“V”: - Da Barbie.

“L”: - É do Shrek

“BR”: - Eu também tenho do Shrek.

“E”: - Eu gosto do Mickey.

“PESQ”: - E, que tal, se cada um desenhar o desenho e personagem que mais gosta da televisão?

As crianças receberam a proposta com alegria e começaram, todas ao mesmo tempo, a dizer o que iriam desenhar.

“AZ”: - Eu quero desenhar o Rei Leão.

“PESQ”: - Então, você vai desenhar o Rei Leão. Cada um vai desenhar o que mais gosta. Mas, para isso, precisamos voltar para as mesas (da sala de aula), que eu vou distribuir papel e lápis.

As crianças encaminharam-se para seus lugares e distribuí papel e giz de cera, hidrocor, lápis de cor. Elas envolveram-se com a atividade e, à medida que terminavam, devolviam-me a produção. Eu sentava ao lado de cada criança e perguntava o que estavam produzindo ou o que já haviam desenhado. Algumas crianças não desenharam o que foi proposto, fizeram outros desenhos que preferiram fazer. Então, como considero importante respeitar a vontade da criança em participar ou não das atividades por mim propostas, recebi esses desenhos e perguntei às crianças o que haviam desenhado, mas os desconsidere para os fins da pesquisa e trabalhei apenas com os desenhos que estavam vinculados a programas de televisão.

Pela fala das crianças na roda, os desenhos preferidos não aparentavam ser da televisão, mas de produtos do cinema que eles têm acesso em DVD, com exceção do Mickey, que era exibido, no período da pesquisa de campo, no programa TV Xuxa. No entanto, nos desenhos as coisas mudaram um pouco:

“T” disse-me, enquanto desenhava:

- Gosto mais do *Power Ranger* rosa do que do Shrek.

“PESQ”: - Por quê?

“T”: - Porque eu gosto do óculos rosa dele.

Já “AL” disse-me:

- Desenhei uma menininha numa piscina de bolas.

“PESQ”: - Quem é a menininha?

“AL”: - Eu.

“PESQ”: - Mas é algum programa de televisão?

“AL”: - Em Xuxa. Eu (es)tava brincando na televisão.

No mesmo momento, “V” veio e entregou-me sua produção:

- Tome.

“PESQ”: - Espere porque eu quero saber o que você desenhou.

“V”: - Eu comecei desenhando a Barbie, mas aí eu risquei ela pra ela ficar linda. Aí depois eu fiz o *Power Ranger*.

Logo em seguida, dirigi-me a “N” que havia desenhado Xuxa e ela disse:

- Eu fiz Xuxa, mas eu não fico vendo até tarde não (Ela estava se referindo à história, na qual o personagem José é motivo de preocupação para os pais por ficar até tarde vendo televisão).

Logo em seguida, “E” veio entregar o seu desenho e eu perguntei o que ele havia desenhado:

- *Mickey*.

“PESQ”: - *Mickey* sozinho?

“E”: - É.

“PESQ”: - E ele não tem nenhum amigo que fica com ele o tempo todo?

“E”: - Tem. Pluto.

Só que ele não queria desenhar. Então, eu recolhi o desenho. Mas logo depois “E” me pediu o seu desenho e levou-o para a mesa. Em seguida, voltou, devolveu-me o desenho e disse:

“E”: - Fiz *Mickey* e Pluto.

“L” já chegou a mim falando do seu desenho:

- Eu tô (estou) assistindo desenho do *Power Ranger*. Aí mainha (mãe) chegou e desligou a televisão.

“IS” não falou muito do seu desenho, mas disse que fez a bonequinha do Sítio do Picapau Amarelo. E “AZ” desenhou o seu tão desejado desenho do Rei Leão. “J” identificou seu desenho como sendo Bob Esponja, que também foi desenhado por “G” e “L”.

Nesse grupo, exceto pelas aparições de Barbie, Shrek e Rei Leão, tudo que foi desenhado pelas crianças é exibido na programação da Rede Globo, no programa TV Xuxa, inclusive o Sítio do Picapau Amarelo, que estava, no período da pesquisa, posto como um componente da programação da TV Xuxa.

Quanto à Barbie, é preciso refletir que ela é um dos mais antigos objetos de disseminação de um dado modelo de beleza e de um padrão de beleza e comportamento. Já Shreck aparece como uma proposta de sátira aos contos de fada, mas se transformou, também, num grande produto comercial que envolve, além dos filmes, brinquedos e alimentos em grandes redes de fast food. E o Rei Leão é um produto de Walt Disney, ou seja, também está comprometido com os valores da sociedade capitalista. As outras produções foram relativas aos *Power Rangers*, Bob Esponja, Emília (a bonequinha do Sítio do Picapau Amarelo), a

própria Xuxa, sendo que “AL” se desenhou participando do programa de Xuxa, e Mickey.

Além de identificar os desenhos assistidos pelas crianças, foi possível observar indícios da mediação familiar em relação à TV, tanto na fala da criança que diz não assistir televisão até tarde quanto na que a mãe desligou a televisão em que passava os *Power Rangers*. Essa postura especialmente parece apontar para um caminho de proibição, de discurso autoritário e adultocêntrico no que se refere à interpretação daquilo que passa na televisão. Desse modo, o diálogo e o papel do adulto como alguém que pode apresentar à criança outras experiências e modos de encarar e ler o mundo contemporâneo fica esvaziado. Essa postura externa incoerência no que diz respeito a oferecer a televisão, porque não foi a criança que comprou o recurso, e impedir que o texto apresentado por esse meio seja lido ou que essa leitura seja expressa.

Um outro indício que aparece é de como se concretiza, na cultura lúdica das crianças, a interação com os personagens e personalidades televisivas. Quando “AL” coloca-se brincando no programa da Xuxa ela me diz tanto o que assiste como do que brinca ou gostaria de brincar e o motivo pelo qual opta por essa brincadeira. Esse fato permite concordar com Lisboa e Pires (2004) e Betti (2002) quando afirmam que a forma de brincar das crianças se modifica devido à presença significativa dos meios de comunicação em suas vidas.

É preciso considerar, no entanto, que essa transformação não significa o desaparecimento da infância, mas a reconstituição do ser criança na contemporaneidade devido às características dessa sociedade, dentre as quais a mediação da cultura. Além disso, é necessário levar em conta que por esse caminho, do desenho, do jogo, do simbólico, “AL” faz e expressa sua leitura do texto televisivo. Leitura que mostra um desejo, que é brincar no programa da Xuxa, mas também a transcendência da perspectiva de satisfazer-se em assistir a experiência corporal do outro, aspirando tornar essa brincadeira uma experiência vivida.

E é na experiência vivida, tomando os pressupostos vigotskianos de aprendizagem e desenvolvimento, que se dá a possibilidade de mudar a forma de relação das crianças com os signos que passam a circular pelo meio televisivo, pois são promovidas interações sistemáticas e intencionalmente pensadas pelo educador. Essas interações ampliam os recursos simbólicos que as crianças têm para se relacionar com diversos enunciados, entre os quais os televisivos, no seu processo de apropriação.

No Grupo 05, solicitei que as crianças formassem a roda logo que entrei na sala. Então, falei o que seria feito no dia e comecei a contar a história, durante a qual as crianças tiveram reações de riso em muitos momentos e fizeram comentários como:

“JC”:- Eu não sou louco pelas máquinas, não.

“M”: - Eu sou. Adoro televisão.

“RB”: - Eu também.

No final da história, perguntei quem gostava de televisão e todas as crianças responderam que sim. Então, sugeri a produção dos desenhos de programas ou personagens preferidos e eles gostaram da idéia. Então, desfizemos a roda, todas as crianças foram para as mesas e repeti o procedimento do grupo anterior. Enquanto eu explicava a proposta de atividade, elas iam dizendo que gostavam de desenhos animados. Expliquei que cada um deveria desenhar aquilo que mais gostasse. Aí “M” disse:

“M”: - Pró, eu gosto do *Power Ranger*.

“PESQ”: - Então, você vai desenhar o *Power Ranger*.

Extrovertido, ele perguntou à turma bem alto:

- Quem gosta dos *Power Rangers*?

Muitas crianças levantaram animadas gritando: -Eu.

Então, “GB” interferiu dizendo:

“GB”: - Eu não. Gosto de Xuxa.

“PESQ”: - Quem gosta de *Power Ranger* vai desenhar *Power Ranger*. Quem gosta de Xuxa vai desenhar Xuxa. Cada um vai desenhar o que gosta mais.

As crianças puseram-se a produzir e procedi do mesmo modo como havia feito na turma anterior.

“BB” disse sobre seu desenho que:

- Eu fiz as Três Espiãs Demais, mas não deu para fazer a outra.

Penso que ela estava se referindo ao espaço do quadro que representa a televisão, mas perguntei o por quê.

“BB”: - Porque Susan (uma das Três Espiãs) está em perigo e as outras vão tentar salvar ela.

Ainda “MN” desenhou as Três Espiãs Demais.

Já “GB” desenhou-se assistindo o mesmo desenho e dizia às colegas durante a produção:

- Eu vou fazer minha casa e eu assistindo.

“MC” desenhou a si mesma e toda sua família assistindo Xuxa e “RC” fez o Super-Homem. “AK” desenhou Xuxa, as Três Espiãs Demais e uma bola dos jogos que Xuxa mostra. “Y” também desenhou Xuxa, assim como “VT”. “BA” desenhou os *Power Rangers*, mas com um detalhe:

- É o *Power Ranger* chamando o Zordi (Os Zordis são as máquinas em forma de

animais que os *Power Rangers* comandam nas lutas finais contra os vilões dos episódios).

Houve ainda “RH” que desenhou as Meninas Super-poderosas. E, “DN” desenhou os *Power Rangers* com riqueza de detalhes. Além dessa criança, desenharam *Power Rangers* “CN”, “JC”, “TR”, sendo que ele desenhou-se assistindo e disse:

- É a TV de plasma, passando *Power Ranger*.

Além disso, “R” e “AS” desenharam os *Power Rangers*, sendo que “AS” disse, ao entregar o desenho:

- Aqui é o *Power Ranger* vermelho e aqui é um pistoleiro. O meu *Power Ranger* é voador.

O desenho de “R” teve uma peculiaridade, porque ele desenhou a si mesmo lutando ao lado dos amigos, que eram os referidos super-heróis.

“CE” foi a única criança que desenhou Avatar. Motivo pelo qual “AS”, que desenhou *Power Rangers*, perguntou porque ele estava fazendo aquele desenho e a resposta foi imediata:

“CE”:- Avatar também luta.

É interessante observar que, nessa interação das crianças, a capacidade de lutar aparece como a referência para a legitimação do gosto pelo desenho animado e pelo personagem. Emerge daí a forma como a cultura corporal é representada na TV feita para as crianças: sempre relacionada a sujeitos fortes, capazes de vencer. Vencer numa leitura que parece se aproximar da perspectiva reducionista de felicidade que os meios de comunicação tentam impor.

Diante dessa leitura, não posso concluir que as crianças estão infectadas com o vírus da alienação. Ao contrário, tenho que considerar o desafio posto de estabelecer um diálogo entre três interlocutores: a criança, o professor e os meios de comunicação. Esses recursos disseminam “verdades” e valores individualistas e competitivistas; a criança tece suas leituras, as quais é preciso conhecer para tematizar; e, o adulto, sendo professor, precisa disponibilizar-se a conhecer os textos infantis da televisão, a ouvir o que a criança tem a dizer sobre eles e oferecer-lhe outras referências de leitura mais amplas que a simples rotulação da violência ou da superficialidade.

Está claro, ainda, que, nesse grupo, o programa TV Xuxa tem presença marcante, porque somente o desenho das Meninas Super-Poderosas não é exibido nesse programa e canal. Mas todas as outras produções referiam-se à TV Xuxa, prioritariamente a desenhos em que as lutas são presentes: Três Espiãs Demais, Avatar e, principalmente, *Power Rangers*.

“MC” desenhou uma “bola de futebol da televisão”, sendo o único do grupo que não

fez a produção voltada para os desenhos animados, mas para uma atividade esportiva, mostrando como o esporte também se faz presente de forma marcante no mundo infantil contemporâneo. Identificação que precisa gerar um pensamento sobre o que fazer com isto. Proponho, considerando que os conhecimentos produzidos pelas crianças no cotidiano têm que ser referência para a seleção e organização dos conhecimentos científicos e culturais a serem tratados na escola, que a Educação Física na Educação Infantil possibilite a experimentação do esporte, promovendo a ampliação das possibilidades de ação corporal e o estabelecimento de um sentido para a própria experiência. Além disso, a reflexão sobre o conceito e a funcionalidade das regras e a possibilidade de criá-las, prová-las, compará-las e elaborar outras diferentes daquelas que vêm prontas. Possivelmente, essa vivência com a criança de Educação Infantil constituir-se-á mais um jogo de faz-de-conta do que o esporte propriamente dito. Mas não posso deixar de considerar que no simbólico a criança dá conta das necessidades que não podem ser imediatamente atendidas, conforme Vigotski (1998), e estabelece interações que, se intencionalmente pensadas, terão reflexo nas apropriações que a criança faz do mundo em que vive.

Quando as crianças foram terminando o desenho, ficaram brincando na sala. Um grupo de meninos pegou nas mochilas os bonecos do *Batman*, que estavam lutando na brincadeira. Nesse momento, uma das crianças começou a brincar imitando, para a câmera, movimentos de lutas e a dizer ao cinegrafista:

- Ih, medalha de prata. Não ganha de mim na luta.

Nessa breve descrição, consigo encontrar marcas de como as crianças vêem as lutas: tema vinculado à competição, à dicotomia ganhar-perder. É interessante notar que, nos desenhos, a luta está presente sempre no auge de uma disputa por poder ou território. Então, os valores da competitividade e do individualismo aparecem auxiliando para que desde cedo se edifique um senso comum de que a vontade de poder é que determinará o lugar social do sujeito, bem ao gosto da “teoria das elites”.

No Grupo 06, comecei, como nas outras turmas, contando a história na roda. As crianças, que ouviam com atenção, faziam expressões:

“K”:- A televisão vai explodir de tanto ficar ligada!

Muitas crianças riram e “DI” disse, espantando “Cruz credo!”, no momento em que apresentei a forma como José imaginava ser uma bola.

No final da história, como nas outras turmas, perguntei quem gostava de televisão e foi unânime o sim. E, então, começaram os relatos sobre como vêem TV:

“A”:- Oh, pró, eu não preciso nem ficar na sala assistindo televisão. O meu quarto

tem televisão.

E, certamente, quem escolheu tal lugar para a televisão não foi a própria criança, mas os adultos da família. Oferecer a amiga TV não é o problema, desde que se assuma o desafio de mediar essa relação e de dialogar com a criança sobre suas leituras do que assiste na TV.

“W”: - Eu só fico vendo enquanto (es)tá dia.

Então, propus:

- Que tal todo mundo desenhar o programa ou personagem da TV que mais gosta?

As crianças, mais uma vez, reagiram com euforia. Logo foram para as suas mesas, alguns ajudaram-me a distribuir o papel e os lápis e começaram a produção de forma bastante comentada, socializando com os colegas o que iriam desenhar. Enquanto isso, duas crianças, que também discutiam o que iam desenhar, começaram a brincar de luta no chão da sala, já anunciando o que seria desenhado. Nesse momento, solicitei que eles sentassem para fazer a atividade proposta.

Uma criança, “P”, chamou-me para dizer que não sabia desenhar seu personagem favorito. Sugeri que ela fizesse do jeito que conseguisse fazer, do jeito que achava que era.

Nas mesas, com grupos de 4 crianças, elas continuavam discutindo o que iam desenhar, ao mesmo tempo que já desenhavam e disputavam os lápis. As crianças entretiveram-se na produção do desenho e eu ia passando pelas mesas e conversando com elas sobre o que estavam produzindo. Em geral, além dos programas, as crianças desenharam o contexto em que assistem televisão ou detalhes do aparelho de TV, colocaram até o número que corresponde ao canal em que se tem acesso ao programa preferido, deixando claro que a televisão ocupa espaço central na vida da família e no tempo em que as crianças estão em casa. Portanto, trata-se de um recurso significativo de comunicação e informação, ou melhor, de uma amiga cotidiana.

“W” foi uma dessas e me devolveu o desenho, dizendo:

- Eu (es)tava assistindo Picapau.

“IV” identificou seu desenho: “Bobesponja”, que aparecia como um companheiro de brincadeira na sua produção, mostrando o modo como se dá a interação entre a infância real e os produtos virtuais a ela direcionados. “AC” e “MH” também desenharam Bob Esponja.

Durante a confecção do desenho, as crianças também lançavam desafios umas às outras:

“T”: - Ninguém sabe quem é esse.

Mas logo as outras crianças identificaram o Batman e o Homem-Aranha que ele produzia.

Perguntei a “RT” sobre seu desenho e ela disse:

- Eu tô fazendo Xuxa, mas a cabeça ficou torta e eu tenho que consertar.

Interroguei se ela gostava daqueles jogos que tem no programa.

“RT” - Eu gosto de torcer para as meninas.

“I” interferiu:

- Eu vou torcer para os meninos.

“P”: - Eu também. As meninas parece que demora um ano para fazer qualquer coisa.

Menino parece que é mais rápido.

Nesse momento, fez-se recorrente, mais uma vez, é a perspectiva da competição, mas agora com um viés sexista que traz o modo como os jogos são tematizados nos programas infantis e que vai sendo apropriada pelas crianças. Esse aspecto pode ser um rico elemento de problematização nas aulas de Educação Física e um ponto de partida para gerar conflitos que exijam trabalho coletivo e partilha entre as crianças. Para tanto, é necessário que a aula se configure como espaço pedagógico de diálogo, de modo a possibilitar a compreensão, por parte das crianças, daquilo que está para além do texto televisivo, formando-os num processo de leitura das entrelinhas, se é que se pode usar esse termo para um texto que mistura imagem e som.

Também desenharam Xuxa “DB”, “RK”, sendo que “DB” também desenhou Chaves.

“K” desenhou a si mesmo assistindo os *Power Ranger* e disse:

- Sou eu assistindo *Power Ranger*. Minha mãe (es)tá lavando.

“P” desenhou Pica-pau e “CL” desenhou Tom e Jerry.

Foram retratadas três emissoras: Globo, Record e SBT, sempre em desenhos animados, que foram Picapau, Tom e Jerry, Bob Esponja, *Power Ranger*. Apareceu, ainda, o programa do “Chaves, Chaves, Chaves. Todos atentos olhando pra TV!”. No caso da Rede Globo, houve referência à apresentadora Xuxa. Apareceram, ainda, ocorrências a desenhos que transitam entre cinema, gibi e TV, como Homem-Aranha e *Batman*. Além disso, uma criança, “JS”, trouxe um desenho da TVE: Pingu, mas ela não sabia o nome.

QUADRO 6 - OFICINA 2

Oficina 2 Tempo de duração: 40 minutos	Data: Grupo 04 – 22/05/07 Grupo 05 – 22/05/07 Grupo 06 – 21/05/07
Objetivo: Identificar o sentido e o significado que as crianças estabelecem para a mensagem televisiva; Identificar as relações que são estabelecidas com a Educação Física.	
Atividades: Assistir televisão; Roda de conversa.	
Encaminhamento: Assistir com as crianças imagens do cotidiano das crianças (programa escolhido pelas crianças); Roda de conversa sobre o programa, norteada pelas questões: O que o programa mostrou? Quais os personagens? (se houver) Vocês aprendem alguma coisa com esse programa? O que? Tem alguma que fale de jogo, dança, luta, esporte ou ginástica? O que? Em que parte? O que acontece nesse momento?	
Recursos: TV, DVD.	

Na oficina 2, com o objetivo de identificar o sentido que as crianças produzem para a mensagem televisiva, considere a necessidade de assistir com elas imagens do cotidiano por entender que os sentidos e significados se produzem na própria interação do sujeito com o enunciado e no processo de diálogo. Parti do que foi dito pelas crianças na oficina 1 e busquei DVD dos diversos desenhos que foram citados para que, no início de cada oficina, discutisse com a turma qual deles seria por nós assistido, a partir da escolha da turma. Ofereci episódios das Meninas Super-Poderosas, Bob Esponja, *Power Rangers*, Pingu, *Mickey, Tom e Jerry* e Pica-pau, que estavam presentes nos desenhos produzidos pelas crianças.

Desse modo, em cada oficina, as crianças foram levadas para a biblioteca da escola, onde ficam os recursos necessários à realização da atividade: TV e DVD. Coloquei cadeiras dispostas em semi-círculos concêntricos, devido à limitação do espaço, e as crianças sentavam onde queriam, inclusive no chão, se preferissem.

Iniciei a oficina com a roda para explicar aos grupos o que seria feito naquele dia. Em todos os grupos, o alvoroço foi geral devido à possibilidade de assistir televisão na escola, algo que parece não ser comum.

No Grupo 04, seguiu-se ao primeiro momento, como nas outras turmas, a escolha do episódio que seria assistido. Mostrei às crianças tudo que tinha disponível e não houve discussão quanto ao que assistir, pois a escolha de Bob Esponja foi unânime. Assistimos, então, o episódio “Hora da Hibernação”, que algumas crianças já haviam visto em casa.

As crianças assistiram atenciosas, quietas, algumas tão concentradas que estavam boquiabertas, as aventuras de Sandy e Bob Esponja uma semana antes da hibernação do

esquilinho Sandy, que se preocupava em aproveitar seus últimos dias acordada para fazer uma série de atividades e viver aventuras, como nadar à noite num rio repleto de mariscos gigantes, passear pelo parque industrial, jogar boliche, catar uma palha num agulheiro. Uma criança, “LU”, falava enquanto assistia:

- Eu sou Bob Esponja.

“V”: - Se você é Bob Esponja, então você é menino.

“LU”: - Eu sou ela (referindo-se a Sandy).

E essas duas crianças iam identificando os detalhes do desenho:

“V”: - Ó, o peixinho.

“LU”: - É minha.

“V”: - Eu sou o peixinho. Tu é a menina (referindo-se a Sandy). Você é a Sandy aí, ó. (apontando para a televisão).

“LU”: Sou essa (referindo-se, de novo, a Sandy).

E elas se espantaram com o tamanho cansaço que Bob Esponja sentiu: “LU”: Êta!

Logo após termos assistido o desenho, com o Grupo 04, voltamos para a sala de aula, onde fizemos uma roda norteada por algumas perguntas minhas para as crianças (perguntas que foram elaboradas anteriormente e que foram mudando e sendo acrescentadas de outras no processo de diálogo) para conversar sobre o que havíamos assistido.

Inicialmente, as crianças se preocuparam em dizer que já viam Bob Esponja.

“R”: - Eu também tenho Bob Esponja. O DVD de filme (referindo-se ao “Bob Esponja: o filme”, recentemente lançado no cinema e nas locadoras)

“PESQ”: - O que aconteceu no desenho?

“LU”: - Bob esponja não atendeu... Como é o nome da menininha, mesmo?

“PESQ”: - Como é o nome da amiga de Bob Esponja?

“T”: - É Sandy.

“LU”: - Sandy estava procurando Bob Esponja com as pessoas e Bob Esponja achou.

“PESQ”: - Sim, mas o que é que eles dois fizeram no desenho?

“R”: - Eles brincaram.

“PESQ”: - De que?

“R”: - Eles correram, andaram de bicicleta, ele desceu um negócio com a língua.

“G”: - E eles nadaram num rio que Bob Esponja virou gelo.

“V”: - Jogou boliche.

“AL”: - Jogou várias coisas.

“PESQ”: - Vocês aprendem jogos com quem na escola? Quem ensina jogos pra vocês?

“V”: - A pró.

“PESQ”: - E quem mais?

“LU”: - Tem pró de inglês.

“R”: - E tem o professor.

“PESQ”: - E como é o nome do professor?

As crianças falaram.

“PESQ”: - E o que é que ele ensina pra vocês?

“V”: - Educação Física.

“PESQ”: - E o que é que o PEF ensina pra vocês na Educação Física?

“AL”: - Brinca de bambolê.

“T”: - Brincar, pegar, correr.

“PESQ”: - E vocês já brincaram de que?

“V”: - Brincou de gato, de pegar, de fugir.

“PESQ”: - E isso que eles (Bob Esponja e Sandy) fizeram parece com a aula da Educação Física de vocês?

A resposta foi um misto de não e sim. “R” interrompeu a conversa, dizendo:

- A outra quadra (es)tá bonita (referindo-se a uma das quadras do Parque Esportivo que foi reformada).

“PESQ”: - Por que não?

“E”: - Porque cansa muito (reportando-se ao excessivo cansaço sentido por Bob Esponja nas brincadeiras do episódio mostrado, que o fez se esconder da amiga).

“PESQ”: - E por que sim?

“AZ”: - Na aula de Educação Física a gente corre.

“PESQ”: - Pra quê?

“AZ”: - Pra brincar.

“LU”: - Pra crescer.

Ao fazerem a leitura do desenho, as crianças identificaram, primeiro, o enredo da história, mas levantaram, também que se tratava de um conjunto de brincadeiras, jogos e movimentos corporais realizados pelos personagens. Ao falarem da Educação Física as crianças trazem que aprendem movimentos, fazendo reemergir que a perspectiva desenvolvimentista, de fato, norteia a ação pedagógica com eles desenvolvida. E é exatamente no movimento de correr que elas conseguem estabelecer a relação do desenho com a referida área de conhecimento.

Correr que, na concepção das crianças, é para ficar forte, numa aproximação dos

padrões corporais hegemonicamente disseminados; e para crescer, de modo que a própria infância é colocada, compreendida e assumida pela criança apenas como fase de passagem. No diálogo entre a criança e o professor, a experiência de correr pode ser oferecida e problematizada: por que corremos? De que diferentes formas pode-se realizar esse movimento? Além dessas, outras perguntas poderiam ser pesquisadas e respondidas coletivamente pelas crianças junto com o professor. Experiência que poderia gerar a possibilidade de a criança elaborar um outro sentido para esse movimento a partir de uma referência presente no seu universo de ação corporal. Mas na perspectiva em que se trabalha, o movimento é reduzido à ação mecânica, em que correr é só correr, não é visto como a manifestação de uma linguagem encharcada de cultura.

Mas as crianças querem saber porque realizam esse movimento e a pergunta que me foi feita no primeiro dia de aula permite-me inferir isto. Mas se a resposta que recebem na escola é que correr é só correr, numa curiosidade que compõe seu processo de apropriação do mundo, a criança valer-se-á de outros recursos para responder suas dúvidas e a TV aparece como amiga de muitas horas para respondê-las prontamente e, ainda por cima, de modo divertido. O adulto cede seu lugar de mediador da relação da criança com o mundo para “o mágico capaz de truques coloridos” (DE PAULA, 1986).

“PESQ”: - E o que vocês gostaram mais no desenho?

“R”: - Da corrida.

“PESQ”: - E qual o momento que na escola vocês podem correr?

“AZ”: - No futebol, do recreio.

“R”: - Na hora de ir pra área.

“E”: - E na quadra.

“PESQ”: - E joga bola na quadra?

“AZ”: - Não.

“PESQ”: - Por quê?

“R”: - Porque professor PEF não leva a bola.

“PESQ”: - E vocês acham que tinha que jogar?

“AZ”: - É.

“PESQ”: - Por quê?

“AZ”: - Porque a gente gosta de bola.

“R”: - E de fazer gol.

Nesse momento, o movimento de correr foi relacionado ao futebol que, na escola, parece ser mais experimentado na hora do recreio do que na aula de Educação Física. Algo

que as crianças, como quase todas as outras espalhadas pelo Brasil, gostariam que tivesse na aula, porque gostam (argumento muito utilizado pelas crianças dessa faixa etária). Mas esse gostar diz alguma coisa sobre o universo da cultura corporal que tem povoado a vida cotidiana dessas crianças. Então, essa colocação gera o desafio de ouvir a voz da criança e considerá-la na definição dos conteúdos e temas a serem tratados na Educação Física, não para atender o gosto da criança e nem para cair no espontaneísmo em que o professor de Educação Física é só o juiz do “baba”, mas para, partindo da voz da criança, tematizar algo que para ela seja significativo, para possibilitá-la outras experiências de brincar de futebol, que mediem a sua relação com o esporte e com a forma como ele vem sendo espetacularizado pelos grandes meios de comunicação. Nesse sentido, a Educação Física estará assumindo, junto com a escola, a responsabilidade de ensinar a criança a ler os textos que vêm sendo veiculados sobre a cultura corporal em nossos dias.

Como só os meninos estavam respondendo essas perguntas sobre futebol, coloquei:

“PESQ”: - As meninas iam gostar de jogar futebol?

“AZ”: - Não, basquete.

“PESQ”: - E por que as meninas têm que jogar basquete?

“AZ”: - Porque sim, porque é mulher.

“PESQ”: - E mulher não joga futebol, não?

“AZ”: - Não.

“PESQ”: - Ah, eu achava que podia. “V” você ia gostar?

“LU”: - Eu gosto.

“V”: - Eu jogo lá na minha casa.

“PESQ”: - E você acha que menina pode?

“LU”: - Pode (falou bem alto).

“T”: - Eu vi na televisão, passando.

Retomo o que falei sobre futebol e entendo que esse debate seria um momento pertinente de, numa aula de Educação Física, gerar um objeto de pesquisa e conhecimento. Há que se notar, todavia, que nesse momento a televisão poderia ser uma possível auxiliar do debate, já que “T” acha que menina pode jogar porque ele viu passando na televisão.

Nesse ponto, a televisão apareceu como um meio contraditório que, na mesma medida que separa menino e menina nos jogos, inclusive de futebol, permitiu à criança perceber a legitimidade da participação feminina numa manifestação que culturalmente é considerada coisa de homem, indo contra o pretensível conceito universal de que na sociedade cada um tem seu papel: homem, mulher, adulto, criança. Essa situação apresenta, também, o modo como a

TV interfere nas relações de gênero (e em todas as outras) que se fazem presentes na formação desses sujeitos e que não discutirei aqui porque esse é um tema que por si já geraria muitas pesquisas.

Então, apesar de a TV ter muitos aspectos negativos, desde o comprometimento com a cultura do consumo e com a ideologia neoliberal, é preciso e possível percebê-la, também, como um meio contraditório. E, assim sendo, deve-se considerar, para retomar Magalhães (2006), que nem tudo na TV comercial é força do mal, mesmo que não seja um programa educativo, da TV pública.

Quando eu já me preparava para finalizar a oficina, “V” começou a fazer pose de quem estava contraindo o bíceps.

“PESQ”: - O que é isso?

“V”: - Músculo.

“PESQ”: - E vocês trabalham o músculo na escola?

“N”: - O professor.

“PESQ”: - Que professor?

“N”: - Educação Física.

“AZ”: - É, pra ficar forte!

“R”: -É, forte quem nem o Huck!

Aparece, nessa fala das crianças, uma perspectiva de Educação Física que é recorrente em vários momentos e em todos os grupos, de que a aula tem o objetivo de torná-los fortes. Quando falam em força, dois aspectos fazem-se presentes: um padrão corporal de beleza que se disseminou na contemporaneidade e uma qualidade física e de caráter que permite vencer no jogo, no esporte, na fantasia.

O modelo da força, por assim dizer, é um estereótipo ligado a alguns aspectos que cabe destacar: a formação de um sujeito competitivo, a inculcação de que o sucesso ou o fracasso são responsabilidades pessoais; e a valorização de um padrão corporal que tem levado as pessoas a doenças e distúrbios psicológicos, pelo desejo de alcançarem um modelo de beleza, distante de suas possibilidades genotípicas, e ao consumo desenfreado de uma infinidade de produtos que prometem a felicidade.

No Grupo 05, as crianças ficaram em um grande impasse entre os *Power Rangers*, que foi escolha de muitos da turma na Oficina 01 como desenho preferido, e Bob Esponja, de modo que procedi com uma votação. Os *Power Rangers* foram escolhidos por uma parte bem significativa da turma.

O episódio de *Power Ranger* que assistimos foi “Triunfo Triássico”, do volume 05

“Power Ranger: Dinotrovão”, que é o mesmo volume que estava sendo exibido, na época da pesquisa, no Programa TV Xuxa, da Rede Globo.

Antes de começar a exposição do desenho, as crianças estavam agitadas, eufóricas e algumas delas começaram a pedir silêncio, em tom de ordem, aos colegas. Solicitei, então, ao grupo, que fizessem silêncio para poder ouvir o que os personagens iam dizer.

Logo, um comentário:

“IC”: - Eu tenho um DVD dos *Power Rangers*.

“D”: - Eu já assisti esse, quando chego em casa.

“DN”: - É *Power Rangers*.

“DN”: - O branco é o mais forte.

“IC”: - Né nada, o branco, esse aí, é do mal.

“LZ”: - Esse é o vermelho (quando apareceu o ator que faz o *Ranger* vermelho).

“IC”: - Eu sou o preto.

Quando o monstro apareceu, “AS” comentou:

- Tá louco, é!?

“Y”: - Não meu filho, é que ele é do mal.

“D”: - Eu sou o ogro.

Quando começou a luta no desenho, muitas crianças fingiram que estavam lutando, imitando os movimentos com os braços e os sons “Iá”, “Iá”, além de dizerem “Dinotrovão, força total!”, reproduzindo as falas dos personagens. Praticamente, assistiram o desenho lutando também. E, claro, discutiam quem era quem.

“LZ”: - Eu sou o vermelho.

“AS”: Eu sou o preto, iá!

“DN”: - Eu sou o outro branco. Tem dois branco.

“D”: - Eu sou a vermelha.

“Y”: - E eu sou a amarela.

“AS”: - E sou o que é mais forte.

“IC”: - E eu é que sou o vermelho.

Quando começou a luta final, as crianças torciam: “Vai, vai, vai” e faziam “pou, pou, pou”.

“AS”: - E viva o “pou”!

Em um determinado ponto do desenho, os personagens gritam “tiranocajado, piterogarras” e as crianças gritam junto, sabem de cor, e começam a fazer de conta que estão lutando. Mas há uma criança que reclama do barulho na sala:

“AS”: - Vocês, pára aí de zuada que eu quero ouvir.

Mas o silêncio volta a se fazer presente na medida em que as cenas que são o auge do desenho, chegam ao fim. Somente no final do desenho, quando há uma nova luta, agora com o monstro em forma gigante e com o *Ranger* branco concentrando a força de todos os outros *Rangers* é que as crianças voltam a se agitar, no mesmo sentido de brincar que são os heróis.

No momento em que isto está na iminência de acontecer, “Y” disse:

- Eles vão morfar, só que aí o monstro vai ficar grande e eles vão ter que chamar o zordi.

Enquanto “AS” repetia com o personagem:

-Tiranocajado, rajada de vento!

Quando o episódio acabou, comecei a roda de conversa com as crianças:

“PESQ”: - Muita gente nessa sala me disse que gosta dos *Power Rangers*. Por que é que vocês gostam?

“AS”: - Ah, porque tem força.

“LZ”: - Porque tem o vermelho.

“PESQ”: - E o que é que tem o vermelho?

“LZ”: - O vermelho é forte.

“AS”: - Porque o *Ranger* vermelho tem o poder de aço.

“D”: - Eu gosto do *Power Ranger* porque tem a amarela, que é menina.

E o mesmo foi repetido por “Y”.

“VT”: - Eu gosto do rosa.

“AS”: - Mas não tem mais rosa.

“LZ”: - Tem vermelho, azul, amarelo, preto e branco.

“DN”: - Eu gosto porque eu sou o preto.

“TR”: - E eu gosto do branco porque ele corre rápido

O gosto pelo desenho, mais uma vez, aparece vinculado à força e à capacidade física do correr. Força que, em outro momento, foi vinculada e posta como função da aula de Educação Física e correr que é uma experiência corporal presente nas aulas dessa área de conhecimento. Ou seja, muitos enunciados estão sendo postos para a criança sobre a linguagem corporal e sobre seu papel na formação do indivíduo na sociedade contemporânea. Se a Educação Física na escola não se justificar para essas crianças e não colaborar na construção de sentidos e significados para essa linguagem, que, por sua vez, pode possibilitar a ampliação da leitura dos textos produzidos pelas TV sobre o corpo, as crianças têm com quem, num processo pedagógico, aprender superficialmente sobre essa manifestação cultural

humana a partir das referências mais presentes e mais significativas em seu cotidiano: os meios de comunicação, destacadamente a TV e, ao que parece, seus desenhos animados.

“PESQ”: - E o que é que os *Power Rangers* fazem?

“AS”: - Eles lutam com os inimigos.

“PESQ”: - E eles lutam com os inimigos pra quê?

“AS” - Pra matarem e não ter mais inimigo para eles derrotarem e o mundo vai se salvar.

“GB”: - Por causa dos maus.

“VT”: - Eu não gosto muito porque luta e luta é violento.

“GB”: - Eu gosto.

“AS”: - Mas quando eu luto, eu não bato não.

“PESQ”: - Tem que respeitar os colegas?

“ME”: - Tem que respeitar.

Nesse ponto da minha interação com as crianças, quatro aspectos precisam ser destacados e analisados: inicialmente, a luta como elemento que caracteriza a ação dos *Power Rangers*. É preciso considerar que nessa caracterização já está feita, indiretamente, a relação com a Educação Física na medida em que a luta é um conteúdo da cultura corporal e um símbolo encharcado de questões sociais e históricas que fizeram com que o ser humano precisasse guerrear no decorrer de sua história, além de valores que são próprios de culturas que cultivam diferentes formas de luta.

Nos desenhos, como já pontuei, as lutas aparecem numa perspectiva de disputa por poder ou território, em que só interessa que vença o mais forte. Os valores culturais e históricos que geram a ação humana de lutar são esquecidos e as informações sobre esse tema da cultura corporal configuram-se, como é característico do texto televisivo, de forma superficial, estereotipada e sem história.

O segundo fator destacado é a identificação de um valor positivo na luta: salvar o planeta. Prioritariamente, a ação de lutar e cenas de violência na televisão já são rotuladas de contribuição para a banalização da violência e estímulo para o desenvolvimento da violência, algo que nos estudos de Leite, Duarte e Migliora (2006) é posto pelas próprias crianças. No entanto, nessa mesma pesquisa, e na minha interação com as crianças do CEB-UEFS apareceu o mesmo aspecto, as crianças conseguem destacar valores positivos, como solidariedade e comportamento cooperativo. Uma contradição numa perspectiva competitivista de luta, mas que possibilita que esses valores e atitudes sejam problematizados na escola a partir de uma outra referência que reveja a competição e a dicotomia forte-fraco,

ganhador-perdedor.

A fala de “VT” sobre a violência, mostra uma mediação de adultos na sua relação com a TV. Mas, em relação a esse terceiro aspecto, mais uma vez, a inferência que posso fazer do discurso adulto é de rotulação negativa da TV que foi oferecida à criança desde que ela chegou da maternidade no seu ambiente doméstico. Com o apoio de Martín-Barbero e Rey (2004), todavia, está claro que negar ou rotular a programação televisiva não diminui sua influência na formação das crianças nem possibilita à mesma a construção de uma interlocução crítica com esse meio de comunicação. O diálogo, no espaço familiar e especialmente no ambiente escolar, é que será o promotor de interações em que diferentes pontos de vista e leituras serão colocados em jogo, confrontados, discutidos e reelaborados, assim como as próprias apropriações das crianças.

O último aspecto, que dá o tom da transição entre o oficial e o cotidiano, mesmo que as crianças o façam inconscientemente, é a regra estabelecida pelas crianças de lutar sem bater. Claramente, elas trazem o desejo e a necessidade de ser super-herói para o âmbito de suas reais possibilidades corporais e mudam a forma de realizar a luta no seu faz-de-conta num processo espontâneo de ressignificação do texto e da regra que já vem pronta. Aparece aí a capacidade infantil de ressignificar o texto televisivo sobre a luta, o que pode ser potencializado num trabalho sistemático e intencional nas aulas de Educação Física sobre esse tema.

“PESQ”: - Vocês me disseram que gostam dos *Power Rangers* porque eles correm rápido e porque lutam. Tem alguma aula que vocês correm na escola?

Algumas crianças disseram que não e outras disseram que só correm na hora do recreio, mas aí “GB” entrevistou dizendo:

- Tem sim.

“MC”: - A aula de Educação Física.

“PESQ”: - E lá vocês também aprendem luta?

A turma respondeu em coro que não.

“PESQ”: - Dava pra ter?

“MC”: - Eu faria.

“DN”: - Eu também.

“LZ”: - É, pra ficar com poder de vermelho. E ficar forte e acabar com os ogros.

“VT”: - Mas a gente também nem faz ginástica direito.

“PESQ”: - E o que é tem na aula?

“VT”: - O professor fica só fazendo joguinho.

“ME”: - Briga.

“PESQ”: - Briga de quê?

“ME”: - De lutar, que os meninos ficam fazendo.

“VT”: - E tem brincadeira de pular, de bambolê...

As crianças entendem a possibilidade de as lutas aparecerem como tema da aula de Educação Física, mas não por compreenderem que se trata de um conteúdo específico dessa área de conhecimento, mas por conta do poder e da força que a aula de Educação Física tem a função de desenvolver e por ser algo que se pode conseguir com as lutas. Ao mesmo tempo, as lutas aparecem como sinônimo de briga na fala de “ME”, trazendo a estereotipização da violência, mais uma vez, agora caracterizada como comportamento somente dos meninos, numa reaparição da perspectiva sexista que se manifestou nas falas infantis.

É interessante destacar o comentário de “VT” sobre a ausência da ginástica na aula e a prática de joguinhos. A ginástica, segundo Silva (2005), é um conteúdo a ser tratado na Educação Física na Educação Infantil por promover ampla experimentação de diferentes ações corporais e por possibilitar que, nessas experiências, a criança elabore um sentido próprio para o seu exercício.

Quanto ao joguinho, a fala da criança, no diminutivo e num tom de desprezo, deixa escapar que as suas aulas de Educação Física não passam de um mero fazer jogos, que parecem ser pouco significativos para as próprias crianças. Será que o professor dialoga com as crianças sobre suas expectativas em relação às aulas? Quais os critérios para definir aquilo que será tematizado? Já vimos que existe uma dificuldade na construção de uma proposta integrada para a Educação Física no CEB-UEFS, mas a relação professor-criança-conhecimento-ação pedagógica somente poderá ser descrita e analisada quando da descrição das observações descritivas.

Mas essa fala mostra o quão importante é ouvir a voz da criança na seleção de temas a serem tratados. Destaco que a voz da criança não é a que impera, mas é também uma voz que constitui o cotidiano escolar e que, apesar da forma assistemática, traz uma leitura sobre aquilo que será tratado na escola a partir de outras interações. É na medida em que a escola consegue estabelecer essas relações que sua existência se faz significativa na vida da criança e do educando. É no diálogo que os temas socialmente relevantes emergirão, que a zona de desenvolvimento real dos sujeitos mostrar-se-á, dando pistas ao professor tanto dos temas da cultura e ciência que precisam ser tratados e de possíveis formas de transpor didaticamente o conteúdo.

No Grupo 06, as crianças fizeram um momento de grande confusão, pois queriam ver

todos os desenhos. Expliquei que não havia tempo para assistir tudo, porque a professora também precisava fazer outras atividades. Então, combinei que mostraria, de novo, todos os desenhos disponíveis e quem quisesse aquele levantava o braço, sendo que nós assistiríamos o que fosse escolhido por mais pessoas. Os *Power Rangers* tiveram um número muito grande de crianças que queriam assistir. Quando eu disse às crianças que havia ganhado na votação os *Power Rangers*, foi um “Êêê” geral na sala, sendo que “N”, “A” e “RT” levantaram, sentaram-se longe e disseram que não queriam ver aquilo.

O episódio assistido foi “O monstro copiador”, do volume 05, “*Power Ranger Dinotrovão*”. Antes mesmo de começar, teve início um coro na sala:

- Eu sou o preto! Eu sou o preto! Eu sou o preto!

Ao mesmo tempo, algumas crianças levantavam e começavam a fazer movimentos de luta.

“DI” levantou, veio até mim, dizendo:

- Ó pró, eu sou o branco. (Ao mesmo tempo fazia movimentos de luta). *Power Ranger* branco, iá! (representando os movimentos do personagem).

Sentados, “RF”, “GR”, “LC” e “K” também se identificavam com seus heróis preferidos e lutavam uns com o outros.

Mas foi começar o desenho e instalou-se, paulatinamente e com a intervenção das próprias crianças, o silêncio. Exceto por “DI” que ainda repetia:

- Eu sou o *Power Ranger* branco, iááá! (Fazendo os movimentos do herói).

Logo que começou o desenho, “DI” me fez um pedido:

- Eu sou o branco. Ô pró, deixa eu ser o branco, por favor.

“PESQ”:- A gente só vai assistir, mas você pode ser o branco se você quiser.

E quando o *Power Ranger* branco aparecia, ele dizia:

- Aí eu, aí eu, ó.

Teve uma criança, “GR”, que se identificou com o monstro que copiava tudo e quando ele aparecia, dizia:

- Eu sou esse daí, ó.

E as crianças iam identificando cada personagem do episódio, como o pai do *Ranger* branco, que é o vilão responsável pela criação do monstro copiador.

“GR”:- Aí é o pai dele, é?

“K”:- É.

Logo depois discutiam:

“DL”:- Eu sou o vermelho.

“GR”: - Eu sou o vermelho.

“K”: - Eu sou o verde.

Até as meninas que, no início, não queriam assistir o desenho, prestavam atenção e identificavam-se com a *Ranger* amarela, porque:

“A”: - Ela é bonita.

“N”: - É. Tem cabelo cacheado.

“W”: - Eu sou ela.

“A”: - Eu também.

E as crianças continuavam estabelecendo um jogo presente em todo o momento que assistíamos o desenho, definindo quem era quem. “DL”, que já havia sido o *Ranger* vermelho, decidiu mudar:

“DL”: - Eu sou o preto. Sou esse aí (quando esse personagem apareceu na tela).

Ao mesmo tempo, “RF” perguntava-me:

- Pró, esse é o preto, né!?

“PESQ”: - É.

“RF”: - Ele é o líder?

“PESQ”: - Ele é o *Ranger* mais velho, mais experiente.

“RF”: - Então, eu sou esse.

Por um momento, quando passava a luta final do episódio, as crianças pareciam estar estátuas, pois paradas prestavam toda atenção no desenho. E, às vezes, reagiam impressionadas:

“GR”: - Puxa!

- Ó pra isso!, falava “K”, em relação ao golpes que os *Power Rangers* faziam.

“E”: - Ó, ele (o monstro) vai crescer.

Balancei a cabeça positivamente.

Aí os *Power Rangers* chamaram os zordis e também se transformaram em gigantes animais. Esse foi um outro momento de ampla identificação de cada um com seu *Ranger* favorito.

“DL”: - Eu sou o azul. O meu é mais forte.

- Eu sou o verde, gritou “A” do fundo da sala, que, no início, não queria assistir esse desenho.

- Ó eu aí, ó, mostrava-se “DL”.

“MH”: - Eu sou o vermelho, *brother*.

“DL”: - O meu é bem mais forte porque aquele negócio aqui (pega no braço, para

mostrar o objeto que é responsável por chamar os zordis, chamado de Dinopetra) é do azul, não é do vermelho, não.

“MH”: - Eu sou a furadeira do trovão. Ó eu aí.

“W”: - O branco é mais forte.

E perguntou a “K”:

“W”: - O branco... Tu é o branco é “K”? Tu é o branco ou o preto? O branco é mais forte.

Ficou claro durante toda a assistência do desenho que a interação das crianças com os personagens se dá pela identificação e pela colocação dos personagens no seu faz-de-conta. No entanto, as crianças estabelecem regras e preocupam-se em saber quem são os personagens para se identificarem com eles. Somente em um momento, uma única criança quis ser o vilão, mas logo depois mudou de posição.

Assim que acabamos de assistir o desenho, organizamo-nos em roda e o grupo estava bem agitado, querendo brincar que eram os heróis, de modo que foi difícil começar a conversa. Então, levantei meu braço, demonstrando que queria falar, porque esse é o combinado da turma com a professora: quem quer falar, levanta o braço. Esperei algum tempo, até que “GR” falou ao grupo:

“GR”: - A pró quer falar.

“MH”: -É, faz silêncio que a pró quer falar.

“RF”: - Ô gente, pára de brincar.

“PESQ”: - Exatamente, eu estou esperando pra gente poder conversar sobre o desenho.

“PESQ”: - O que o desenho mostrou?

“GR”: - Tinha o mostro do pepino que conseguia imitar as pessoas.

“K”: - É e tinha o pai do *Ranger* branco, que também era mal.

“PESQ”: - E além disso, os *Power Rangers* também são personagens da história, não são?

“DI”: - São.

“PESQ”: - E o que é que os *Power Rangers* fazem?

“DI”: - Eles lutam pra salvar o planeta.

“W”: - E também teve dois *Power Ranger* que ajudou o outro *Power Ranger*.

“P”: - Mas não tem mais *Power Ranger* verde, porque ele saiu (Não há, no volume 5, *Power Ranger* rosa nem verde, que foram substituídos pelos preto e branco).

Mais uma vez, quando se fala das características dos personagens, é a capacidade de lutar que aparece como traço específico. No entanto, observa-se que as crianças interpretam

positivamente as ações dos *Power Rangers*, quando dizem que salvam o planeta e que um ajuda o outro. As crianças vêem nisto uma postura solidária que em dada medida, contrapõe o individualismo. Eles nem tocam na questão da violência que tanto gera debates entre os adultos. É nesse sentido que se esclarece que as interpretações das crianças não são meras cópias do que é dito pelo enunciado, pois há um processo de apropriação mediado por outros valores que as crianças têm acesso em outros espaços. Por isso, não podemos simplesmente condenar e rotular o texto televisivo como algo negativo nem desconsiderar sua presença na formação da personalidade das crianças.

E, naquilo que a gente assistiu, tem alguma coisa de Educação Física?

“DI”: - Tinha, os *Power Rangers* se divertiam.

“P”: - Tinha, tinha um que andava de bicicleta.

“PESQ”: - E vocês andam de bicicleta na aula de Educação Física?.

“DI”: - Não, mas é esporte.

“DL”: - E o *Power Ranger* vermelho é jogador de futebol, pró.

“RF”: - Eu também jogo futebol.

Além disso, o andar de bicicleta aparece como um fator significativo, mesmo as crianças não vivenciando isso nas suas aulas, mas segundo elas mesmas é esporte e, assim sendo, tem relação com a Educação Física, do mesmo modo que o futebol. Isto mostra que os enunciados da cultura corporal que se colocam para as crianças na TV, mesmo nos desenhos animados, tem relação com o esporte.

Essas falas reportam-me aos comentários dos textos de Mauro Betti por mim consultado na construção desse estudo, ao comentarem a inserção da criança precocemente no mundo esportivo, não só pela preocupação que gera o fato dessa inserção se dar pela via do telespetáculo, que reduz o esporte a uma mercadoria e trata-o numa perspectiva de rendimento, eficácia e competição. Mas também porque nesse processo as crianças vão elaborando um olhar para a Educação Física, para o espaço pedagógico em que normalmente as aulas se concretizam, para o movimento corporal.

“PESQ”: - E a luta? Tem gente que faz luta sem ser no desenho?

“DI”: - Tem, respondeu.

“PESQ”: - E isso tem alguma coisa a ver com a aula de Educação Física?

“W”: - Tem.

“K”: - Eu ia gostar que o professor fizesse luta.

“PESQ”: - E como é que o professor ia ensinar isso?

“DL”: - Dando aula de Karatê (como se isso fosse a coisa mais óbvia do mundo).

“A”: - Colocando a roupa de Karatê.

“PESQ”: - E é só colocar a roupa de Karatê que já aprende?

“DL”: - É assim, ó, pró!, fazendo os movimentos de lutas.

“RT”: - A gente bota a roupa e o professor ensina.

Apesar do anseio pelo esporte, a vivência da luta também é vista como algo possível para ser feita nas aulas de Educação Física pelas crianças do Grupo 06. Elas sugerem, ainda, formas de fazer e reduzem a luta ao karatê, que tem uma relação próxima com os super-heróis assistidos.

Considero importante dizer que a luta, como tema da cultura corporal, pode e deve ser trabalhada na escola. Esse conteúdo, além de promover ricas experiências de ação corporal, permite o acesso aos valores culturais de diferentes regiões do mundo e utilizá-los como ferramenta para analisar a forma como essas lutas aparecem nos desenhos, as dicotomias bem-mal, forte-fraco, que perpetuam uma perspectiva de fragmentação do mundo e das relações humanas em que o diálogo não é possível.

QUADRO 7 - OFICINA 3

Oficina 3	Data: Grupo 04 – 29/05/07 Grupo 05 – 29/05/07 Grupo 06 – 28/05/07
Tempo de duração: 40 minutos	
Objetivo: Identificar o sentido e o significado que as crianças estabelecem para a mensagem televisiva; Identificar as relações que são estabelecidas com a Educação Física.	
Atividades: Jogo de faz-de-conta; Roda de conversa.	
Encaminhamento: Convidar as crianças para brincar de faz-de-conta com os seus personagens preferidos da TV; Solicitar que as crianças criem a história a ser vivenciada; Brincar; Roda de conversa sobre a brincadeira, norteadas pelas questões: De que brincamos? Por que vocês gostam desses personagens? O que fazem esses personagens? Na brincadeira apareceu alguma relativa ao que vocês fazem na aula de Educação Física?	
Recursos: Máscaras de diferentes personagens, tinta guache, maquiagem, legos.	

No Grupo 04, procedi com os jogos de faz-de-conta inicialmente explicando às crianças que elas iam criar uma história e, ao mesmo tempo, nós iríamos viver essa história. Mas teria que ser uma história que tivesse os desenhos animados que elas gostavam e, ao mesmo tempo, mostrei as máscaras de todos os personagens que havia levado: Bob Esponja, Patrick, *Power Ranger*, *Batman*, Homem-Aranha, Meninas Super-Poderosas, monstros.

As crianças, primeiro, começaram a escolher o que queriam ser e a dizer o que eram uns aos outros, enquanto “AZ” fazia pose com os braços para a câmera, com a intenção de mostrar sua força: “Ó eu aqui, ó, forte”, dizia para o cinegrafista. A história foi, prioritariamente, inventada por “AZ” e “T”, que me colocaram na condição, por ser grande, de monstro e eles foram se esconder. Então, mostrei cada máscara e, durante esse momento, as crianças iam conversando sobre os personagens: “Rosa é mulher”, disse “LU”, sobre a máscara do *Power Ranger* rosa; “AL” comparou o penteado de Docinho (uma das meninas Super-poderosas) ao seu. “J” quis ser Homem-Aranha, mas os colegas não concordaram porque “Homem-Aranha é homem”, disse “LU”. Mas, ainda assim, “J” fez sua opção. Eu distribuí as máscaras e, antes de recebê-las, algumas crianças já faziam movimentos dos personagens enquanto outras pulavam ansiosas em se transformar logo.

As crianças logo começaram a correr para se esconder. Todas entraram debaixo das mesas. E eu saí da sala para virar monstro. Quando voltei, as crianças riam e não saíam de lá. Aos poucos, o jogo foi virando um pega-pega improvisado, em que inicialmente os super-heróis corriam do monstro e brincavam entre eles mesmos de fazer os movimentos dos

personagens, um ensinando para o outro o que podia ser feitos, dizendo “É assim, ó”, fez “AZ” para “E”. Somente a *Power Ranger* rosa, “V”, tentava pegar o monstro. Depois dela, cada um foi saindo debaixo da mesa para pegar o monstro e agindo como se seu papel na brincadeira já estivesse cumprido.

Quando acabamos de brincar, voltamos para a roda e logo “AL” disse que sua mãe falou que esses desenhos são violentos. Perguntei ao grupo quem achava violento. “AL” disse que não acha e “V” falou que acha. Questionei o porque às duas crianças. “V” falou que é “porque tem os monstros”. “E tem briga”, disse “E”. Mas imediatamente “T” disse: “Né não”. “Não tem briga, não!?”, perguntei. “Não, luta”, disse “T”.

Nessa interação, ficou explícita a mediação do adulto, no sentido, mais uma vez, de negar o conteúdo da TV que eles próprios oferecem à criança. A simples negação, como comentei com base em Martín-Barbero e Rey (2004), não possibilita desnaturalizar e compreender, com autonomia, a linguagem do texto televisivo. Impede, portanto, o encontro das brechas presentes na própria produção de TV e a formação para a elaboração de uma *contrapalavra* e de uma paulatina construção contra-hegemônica.

É interessante notar, contudo, que “AL” parece não concordar com a opinião da mãe, quando diz que não acha o desenho violento. Há indícios de um estranhamento, por parte da criança, da interpretação do adulto que tenta, tanto quanto o discurso da TV, impor-se. Há pistas de que outros aspectos do contexto social e cultural também contribuem para essa discordância, como a própria partilha com os colegas que brincam de luta por bastante tempo enquanto permanecem na escola.

Além disso, para “V” a violência existe, mas ela se faz presente por conta do monstro. Ou seja, não é a luta do super-herói que dá essa conotação ao desenho animado. Está claro o olhar fragmentado para a realidade, que separa o mundo em dois blocos e os sujeitos em bons e maus. Um outro ponto interessante é a diferenciação estabelecida entre briga e luta. A briga é violenta, mas no desenho tem luta.

Aparece uma perspectiva de tematização desse tema da cultura corporal porque trata-se mesmo do conceito de luta como linguagem e da briga como comportamento humano. O que lutar e brigar têm em comum e por que são diferentes? Essas são algumas questões que a Educação Física poder-se-ia lançar a responder no trabalho pedagógico com as crianças de Educação Infantil, possibilitando a sistematização do olhar das crianças para esse tema tão presente nos desenhos animados da atualidade.

No meio da conversa, “L” veio me perguntar: “O Homem-Aranha escala, né? Ele sobe na parede”. Respondi positivamente e aproprie-me disso para começar a conversar sobre a

Educação Física. “Quem acha que na Educação Física pode escalar?”. Quase todas as crianças concordaram que pode. E quando perguntei porque, as crianças responderam que era para ficar forte, pra crescer e poder ficar grande.

Ficar forte, crescer e ficar grande são três expressões recorrentes na minha interação com as crianças, quando falam do sentido atribuído à Educação Física. Mas esse aspecto mostra, também, o modo como as crianças estão aprendendo a conceber sua própria infância. Já comentei sobre esses aspectos, então, serei breve só para retomar que a Educação Física aparece relacionada ao alcance de um padrão hegemônico de corpo. E a infância concebe-se como fase de passagem, sendo que, nesse caso, são as próprias crianças que se vêem como sujeitos que querem crescer.

Dá para questionar, aqui, o papel tem assumido a escola diante de tal perspectiva. Digo isto porque, durante muito tempo, inclusive na perspectiva da pré-escola, a função da escola foi preparar para o futuro, quando a criança deixar de ser um “pingo de gente”, como se diz por aí. Mas quando se assume a função de cuidar e educar, a justificativa é que a criança tem condição, enquanto sujeito de 0 a 6 anos, com a ajuda dos adultos professores, de elaborar uma leitura de mundo que possibilitará uma vivência plena de sua condição de criança-sujeito, além de partilhar um processo de produção cultural.

No Grupo 05, cheguei e as crianças estavam na mesa finalizando alguma atividade com a professora. Esperei que terminassem. Eles ficaram conversando à vontade, brincando pela sala e, quando finalmente todos terminaram, começamos a roda. Perguntei se eles queriam brincar da faz-de-conta. Mostrei que tinha levado para a escola as máscaras de todos os super-heróis e personagens que tinham aparecido nos desenhos da oficina 01. Assim que as viram, as crianças começaram a escolher, todas ao mesmo tempo, que máscara elas queriam. Alguns começaram a levantar da roda e a fazer os movimentos dos seus personagens preferidos.

Para conseguir escutar, perguntei de um em um o que eles queriam ser e ia entregando as máscaras. Alguns colocaram-nas imediatamente e outros precisaram de minha ajuda. Quando eu distribuí a máscara do monstro para algumas crianças que quiseram representar esse papel, “AS” começou a pular, gritando:

- O Ogro, o Ogro! (apontando para a máscara).

E já começou a montar a história:

“AS”: - Os monstros vão fazer um plano para dominar o planeta.

E todos os meninos que estavam com máscaras de *Power Rangers* reuniram-se e começaram a se abraçar e a pular em círculos. Um Homem-Aranha chegou e quis se integrar

no grupo, mas os *Power Rangers* não aceitaram.

A exclusão do Homem-Aranha traz um fator importante: a regra implícita no jogo. Nesse caso, a regra foi determinada pelo próprio produto televisivo, posto que *Power Rangers* e Homem-Aranha são heróis com causas diferentes. O que está posto nesse jogo, portanto, é a reprodução da regra que vem pronta da TV, determinando a forma da brincadeira infantil e o modo como as crianças aí se comportam.

Ainda “AS”, que tem uma liderança no grupo, disse que tinha o treinamento. Aí as crianças começaram a fazer movimentos de luta e a fingir que estavam treinando, fazendo polichinelos e pulando. “LZ” deitou no chão da sala e começou a fazer flexão de braço e abdominais, bem rápido.

Deixei as crianças brincando livremente, misturando-me com elas. Eu fui monstro, quando todas as crianças me puxavam para a prisão. Fui Menina Super-Poderosa e tinha que ficar em um determinado espaço da sala que era delas e, em alguns momentos, sair correndo rápido pela sala, fingir que estava voando e voltar para o mesmo lugar.

Enquanto isso, todos os Homens-Aranha imitavam os movimentos que o herói faz com os braços e mãos, de lançar a teia, para prender as crianças que estavam fantasiadas de monstros. Mas os monstros eram fortes e quebravam a teia.

As crianças brincavam, dialogavam com os outros super-heróis, trocavam de máscaras umas com as outras, mudavam de grupo, depois destroçavam. Mas, na brincadeira de lutar, que foi a que imperou, mesmo entre aqueles que quiseram ser Bob Esponja, contrariando o caráter de comédia desse desenho, as crianças não se tocavam de fato. A luta estava no plano do faz-de-conta.

Além disso, o que os desenhos trazem nem sempre aconteceu da mesma forma da brincadeira, apesar da reprodução anteriormente descrita, pois havia momentos que era o monstro que corria atrás do super-herói e não o contrário.

Os super-heróis jogavam-se no chão diversas vezes, fingindo dor, cansaço e morte. Mas chamou atenção uma criança que ficou na frente do espelho da sala durante todo o tempo da brincadeira, reconhecendo-se de máscara e fazendo uma série de movimentos com o próprio corpo, observando a si própria.

A partir dessa interação, tenho três pontos que considero indícios para inferências significativas. O primeiro é que a relação com os personagens dos desenhos animados faz-se, em grande medida, pela imitação do movimento corporal próprio do herói ou do vilão. O jogo de faz-de-conta tem como regra implícita que o lugar de dada figura dramática quando se conseguir gesticular de forma parecida com a mesma. Isto já traz uma questão significativa

para a Educação Física, pois a linguagem e a expressão corporal aparecem como eixo central da interação criança real-criança ou adulto virtual. Esse fator coloca, ainda mais, a linguagem corporal como aspecto com papel ideológico significativo no processo de formatação do sujeito para a sociedade neoliberal.

O segundo aspecto que emerge daí é que, de fato, nem toda a experimentação dos alunos é somente cópia do desenho. As crianças modificam, no plano da própria brincadeira, algumas regras. Apesar dos super-heróis não se misturarem, eles trocam de lugar. Apesar de o herói ser o mais forte, há momentos em que ele foge do monstro e o monstro vence, num processo, talvez inconsciente, de democratização da vitória. Isto mostra que as crianças não só copiam o texto televisivo, mas o reconfiguram de acordo com seus desejos.

Findado o momento da brincadeira, fiz a roda com as crianças. Começamos conversando sobre o porque se gosta tanto de tais desenhos. As respostas foram as mesmas de oficinas anteriores, relativas à força, aos poderes, a salvar o mundo.

Questionei sobre: Por que vocês só brincam da parte da luta?

“LZ”:- Porque eu gosto.

“AS”:- E a gente não bate de verdade.

“PESQ”:- E vocês acham que na televisão eles batem de verdade?

“GB”:- Não.

“AS”:- A gente sabe que é de mentirinha.

Apesar de toda a influência que a televisão tem na vida das crianças, elas mostram saber que a “verdade” da TV não é real. Ou seja, assim como seus jogos, a televisão trabalha no plano do faz-de-conta, fator que as crianças conhecem e gostam. Isto dá a possibilidade de construir inferências por duas vias. A primeira é que as crianças gostam tanto da TV porque a forma desse meio de falar sobre a realidade aproxima-se do modo como a criança, no período de desenvolvimento do jogo simbólico, apropria-se da realidade e do contexto em que vive. A segunda via é que se amplia a possibilidade de uma leitura crítica da TV porque a criança não está rendida por essa fantasia. Ela mostra estar atenta para a possibilidade de o mundo real mostrar-se de outra forma e ser constituído de um outro modo, inclusive por ela mesma, no seu próprio jogo de faz-de-conta.

Depois disto, retomamos a discussão sobre o que fazem cada um daqueles personagens. Mais uma vez, as crianças disseram as mesmas coisas: “Lutam contra os inimigos”, dos *Power Rangers*; que o Homem-Aranha “Usa o poder para se pendurar na parede e subir”. Perguntei às crianças como é o nome do movimento de subir nas paredes e as crianças não sabiam. Então, eu falei que se chamava esse movimento de escalar e que tem

peças que, com uso de vários aparelhos de segurança, também escalam montanhas, sobem pelos prédios; as Meninas Super-Poderosas “pula e corre”.

Comecei, então, com um debate para pensarmos sobre a Educação Física, mais uma vez, perguntando:

- Vocês acham que a Educação Física pode ter luta, escalada, salto e corrida?

“ME”: - Pode.

“PESQ”: - Como?

“GB”: - Brincando de faz-de-conta.

“AS”: - Mas é bom os jogos que tem.

“LZ”: - Podia jogar *video game*.

“PESQ”: - Mas na aula de Educação Física é jogo de vídeo game?

“GB”: - Não, é jogo com o corpo.

No momento final da oficina, em que voltamos a conversar sobre a Educação Física, aparece a expressão “jogo com o corpo”. Esse enunciado mostra a concepção que a criança tem de que o movimento corporal é algo que deve estar presente na aula de Educação Física na vivência de jogos e, mais, de jogos de faz-de-conta para vivenciar uma série de movimentos, que foram citados por mim.

O jogo de *video game* posto como possibilidade, pode apontar duas coisas: ou a criança entendeu que a aula poderia ter qualquer jogo, quando se falou nesse termo, ou ela pensou que a experiência de lutar, escalar, saltar e correr são possíveis pela via do virtual, estabelecendo uma confusão, que está posta no mundo contemporâneo, que é a de confundir o ver e o fazer.

No Grupo 06, inicialmente, as crianças deram a entender que a organização do jogo seria mais complexa, mais cheia de detalhes. Quando expliquei a atividade, “RF” disse que era preciso organizar quem eram os monstros. Algumas crianças logo se identificaram, querendo ser esse personagem. “E quem é o *Power Ranger* também”, disse “W”. E quase toda a turma quis assumir o papel desses super-heróis. Havia crianças que queriam ser mais um personagem. Aí eu perguntei como é que eles conseguiriam ser mais de uma pessoa ao mesmo tempo. Então, “RF” pontuou que só poderia escolher um.

As crianças foram escolhendo seus personagens e a roda foi se desfazendo pela curiosidade e ansiedade de se transformar. Elas foram colocando as máscaras e levantando-se para brincar. A história que, inicialmente, deu a impressão que seria bem encenada praticamente não aconteceu. As crianças brincaram livremente mesmo, umas com as outras. E, praticamente, a sala se dividiu por grupos de super-heróis, como no Grupo 05, porque as

crianças que estavam com as mesmas máscaras foram se identificando umas com as outras. As Meninas Super-poderosas conversavam sobre o que iriam fazer e “RT” dizia: “A gente tem que combinar como vai ser”. Então, faziam movimentos iguais e depois colocavam as mãos umas sobre as outras e gritavam o nome das personagens. Os *Power Rangers* começaram uma brincadeira de pegar os monstros e quando pegavam trocavam de máscaras e durante a brincadeira faziam Aú (movimento da capoeira), rolavam pelo chão, pulavam. Os Homens-Aranha imitavam o movimento do personagem e encostavam o corpo na parede para dizer que estavam subindo-a.

Após um tempo de brincadeira, solicitei, com a ajuda da P6, que as crianças formassem uma nova roda de conversa. E a conversa foi sobre os poderes que cada um daqueles personagens tem. Os monstros correm, lutam, tem poderes e armas, segundo as crianças. Os *Power Rangers*, lutam, fazem capoeira e pulam. O Homem-Aranha sobe as paredes. E logo “RF” comparou com um esporte que “Os homens vão subindo as paredes com a mão”. Eu perguntei se eles sabiam o nome e “DI” falou: “Sei. Escalada”. E as Meninas Super-poderoas sabem voar e lutar.

“PESQ”: - O que pode ter na aula de Educação Física?

“RF”: - Pode ter correria.

“DI”: - Fazer luta.

Nessa oficina do Grupo 06, o que pude observar, mais uma vez, é que a interação com os personagens se faz pelos movimentos, sendo que nesse grupo as crianças logo relacionaram o movimento do Homem-Aranha com um esporte que devem conhecer de alguma outra referência, talvez os próprios meios de comunicação. O fato é que apesar dos desenhos animados não constituírem os produtos televisivos responsáveis pela espetacularização do esporte, de que fala Betti (1998), eles têm uma participação significativa no modo como as crianças constituem sua relação com as lutas, com os esportes e com a dimensão expressiva do movimento e, ainda, influenciam no conteúdo dos jogos de faz-de-conta que passam a povoar o cotidiano infantil. Esses produtos são, portanto, influenciadores do pensamento que as crianças têm de que a Educação Física é esporte, de que se pratica esporte para ficar forte e magro e de que esses aspectos propiciarão o seu crescimento.

QUADRO 8 - OFICINA 4

Oficina 4	Data: Grupo 04 – 05/06/07 Grupo 05 – 05/06/07 Grupo 06 – 04/06/07
Tempo de duração: 20 minutos	
Objetivo: Conversar com as crianças sobre o que vi e ouvi nos dias das oficinas; Identificar, com elas, se há atividade que gostariam de vivenciar nas aulas de Educação Física a partir do que aprendem com a TV.	
Atividades: Roda de conversa.	
Encaminhamento: Na roda de conversa, expor brevemente para as crianças sobre o que me disseram em relação aos programas assistidos e a sua relação com a Educação Física. Questionar o grupo: Será que há algo do que viram que fazem na aula de Educação Física? Será que há algo que acham que poderiam fazer? Por que acham que poderiam fazer?	
Recursos: Não foram utilizados recursos.	

A oficina 04, na verdade, constituiu-se num momento de devolução sistemática às crianças daquilo que elas me disseram, o que foi feito numa roda de conversa, na qual fui tentando retomar com as crianças tudo que fizemos nos dias anteriores e rerepresentei para elas o que havia sido dito sobre os super-heróis, quando assistimos desenho e quando brincamos de faz-de-conta. Falei, também, do que tinham me falado sobre a aula de Educação Física trabalhar a luta para ficar forte, correr, jogar.

Retomamos, então, o que cada super-herói podia fazer. A partir disso perguntei o que é que tem na aula de Educação Física desses movimentos e temas, além do que é que as crianças acham que pode ter.

No Grupo 04, quando entrei na sala as crianças já estavam na roda. Aproveitei a formação e perguntei quem lembrava tudo que a gente já havia feito. As crianças foram respondendo que brincamos, vimos desenhos de Bob Esponja. Então, disse a elas que naquelas oficinas elas me disseram que os super-heróis lutam, que sobem na parede, andam de bicicleta, fazem jogos. E perguntei se elas pensam que pode ter isso na Educação Física e que atividades podem vivenciar.

Teve uma criança que falou do *skate*, trazendo uma outra referência: “Porque meu irmão gosta e podia ter. Mas o professor não tem *skate*”, disse “L”. “Podia ter boliche”, falou “N”. Já “AZ” entrou no time dos que acham que “na Educação Física não joga bola e eu ia gostar de aprender”, que foi o que também sugeriu “R”. Já “AL” falou que “Aqui tem piscina e não faz natação”. No grupo da dança, ficou “L”, que disse: “Eu gosto de dança e na Educação Física podia ter dança”. “Podia fazer escalada na grade”, referindo-se ao alambrado da quadra, disse “T”, “porque o Homem-Aranha fica subindo”. “Na quadra tem como jogar

basquete e o professor podia fazer”, disse “E”. “Eu queria ter uma aula que voasse, mas o professor não sabe fazer isso”, disse “V”.

As falas das crianças sobre o que pode ser vivenciado nas aulas de Educação Física são mais amplas do que os conteúdos dos desenhos e brincadeiras que experimentamos. Claramente ligado aos produtos televisivos estão as proposições de escalar na grade e de voar, sendo que a aluna tem consciência da impossibilidade de concretização do que está propondo. O esporte também apareceu no meu percurso com as crianças, inclusive o basquete como coisa de menina e o futebol como coisa de menino. A natação é conhecida, mas não fica clara a referência, a fonte de conhecimento, mas a criança reconhece a possibilidade de sua vivência já que há uma piscina no Parque Esportivo.

No Grupo 05, como já descrevi acima, fizemos uma roda na qual retomei com as crianças o que fizemos nas outras oficinas e aquilo que me falaram sobre cada personagem que assistimos e vivenciamos. Então, questionei se elas achavam que correr, saltar, lutar tem alguma coisa a ver com a aula de Educação Física.

“VT”: - Eu corro na Educação Física quando a gente chega na quadra.

“Y”: - Aí eu faço corrida porque eu vou correndo e pulo alto, como as super-poderosas.

“CN”: - Podia ter esporte, como voleibol.

“MN” colocou que podia ter futebol, o que também foi a solicitação de “BB”, “CE”, “DN”, “R” sendo que ele disse que devia ter “porque eu gosto de assistir isso aí”.

“JC”: - Eu queria que tivesse luta. Pode treinar, mas não aprender a bater.

“AS”: - Eu gosto de luta, porque eu vejo *Power Rangers*, mas também pode ter futebol.

“TR”: - Eu queria que tivesse luta na aula de Educação Física.

“M”: - Eu queria luta, porque eu quero ser guerreiro.

“MC”: - Podia ter tudo que é esporte.

“AK”: - Ia ser bom se tivesse dança, que nem no Faustão, com a qual concordou “GB”.

Nas proposições dessa turma, a vinculação das atividades solicitadas pelo grupo com o texto televisivo é mais explícita porque a luta é um elemento que se fez presente no trabalho com esse grupo durante todo o percurso, desde a identificação daquilo que assistem na TV até o jogo de faz-de-conta proposta na Oficina 03. O esporte é sugerido porque se gosta dos jogadores ou porque se gosta de assistir, numa vinculação entre a ação de assistir e a possibilidade de vivenciar o que se vê. A dança, nesse caso, aparece por conta da Dança do

Faustão, que não foi nem citado nas oficinas anteriores, mas que aparece agora como uma referência para a sugestão da aluna em relação à aula de Educação Física.

No Grupo 06, o encaminhamento da oficina foi o mesmo realizado nas outras turmas. Na roda de conversa, as crianças disseram que:

“K”: - O professor de Educação Física faz vários jogos para brincar. Mas queria aprender futebol.

“W”: - Quando vai para a Educação Física ta treinando um monte de coisa: corrida, pular, bambolê.

“DL”: - Jogar futebol, porque eu sou igual a Ronaldinho, mas eu sou melhor. Na Educação Física eu não uso meu poder porque tem que esconder e porque o professor não faz não. Ele faz umas coisas de correr.

“RK”: - Não tem jogo de bola. A aula é de correr.

“DI”: - Na aula a gente faz algum tipo de brincadeira. Eu queria que tivesse o goleiro, os jogador(es), fazer o gol...

Essa também foi a solicitação de “IV”, “MH”, “P” e “LC”, porque “aprende a chutar a bola”, disse “GR” e porque “Eu queria que tivesse esporte”, disse “P”. Uma outra colocação em relação ao esporte foi de “GR” que falou:

- Queria esporte porque eles são do pan-americano e tem medalha. Ia gostar de ganhar medalha na Educação Física. É só o professor treinar a gente e a gente ganhar.

Nesse mesmo sentido foi “LC”: - Eu já ganhei no vôlei.

“CL”: O professor não faz esporte. Ia gostar que tivesse.

Ainda no esporte, mas voltando ao futebol, teve a colocação de “I”:

- Queria futebol, porque eu gosto dos jogadores.

Já “N” disse:

- Tem alongamento. A gente corre, mas não luta. Só tem pega-pega, assim... Eu queria que tivesse luta.

Nos comentários das crianças do Grupo 06, está clara a influência televisiva na expectativa de vivenciar o esporte nas aulas. Aparece, ainda, a palavra treinamento. Ou seja, o sentido estabelecido pelas crianças para a Educação Física é que se vai à quadra treinar, numa perspectiva de Educação Física em que o exercício físico sistematizado é o orientador da organização das atividades.

Aparentemente, as atividades que são feitas na aula são vistas pelas crianças como algo divertido, mas que não tem desafio, em que não se aprende. Isto aparece nas falas dos jogos para brincar e no “só tem pega-pega, assim...”. Essa colocação traz um desafio ao

processo de legitimidade da Educação Física na escola. Não basta ter Educação Física no currículo, não basta que a coordenação, a direção e os colegas de trabalho disponibilizem-se a discutir a organização da Educação Física. É preciso, também, que as crianças a compreendam como um espaço pedagógico em que se tem acesso a conhecimento e em que se produz cultura.

O desafio que se coloca aí não é diferente: é ouvir o que a criança tem a dizer, porque nesse dizer ela avalia a sua experiência, expressa seus desejos, deixa escapar pontos que podem servir como detonadores de problematizações nas aulas. E o que é interessante perceber é que o próprio sentido que as crianças estabelecem para a Educação Física com a televisão, mesmo numa perspectiva mais próxima do esporte rendimento, da competição, da força, do individualismo, contraditoriamente não é abalado por uma experiência repetitiva de movimento, nem dá à criança a percepção de que está aprendendo alguma coisa e, além disso, só reforça os sentidos espontaneamente construídos para essa área de conhecimento, porque a televisão e os meios de comunicação passam a ser o único meio que a criança tem de estabelecer um significado e um sentido para a Educação Física.

Antes de iniciar o procedimento da observação, conversei com o professor/estagiário de Educação Física (PEF) mais uma vez sobre a pesquisa. O PEF informou que percebe a emergência da TV nas suas aulas quando as crianças encarnam personagens e nas lutas. Em relação a assumir papéis, já discuti que essa é uma das formas como se concretiza a interação entre as novas e variadas infâncias cuja existência se amplia na contemporaneidade, em cuja realidade a criança real interage com aquelas outras que são espertas, perspicazes, autônomas e que fazem parte de um outro universo real no contexto da contemporaneidade, apesar de sua virtualidade: as crianças da TV, do cinema, do gibi, do *video game*, com as quais experiências são compartilhadas e aprendizagens são concretizadas. E é nessa interação que a criança se apropria das mensagens, dos conceitos, dos valores.

No que diz respeito às lutas, trago o debate do referencial teórico que construí, no qual se discute as muitas implicações desse conteúdos na TV, desde a banalização da violência - que passa a ser cena comum na vida diária, tanto do ponto de vista real, com as notícias jornalísticas, até no plano virtual, com os desenhos e filmes - passando pelo incentivo ao consumo de brinquedos, alimentos, num processo de transformação da criança num cidadão-consumidor que compõem um rentável e lucrativo nicho de mercado e, do mesmo modo que as “antigas” concepções de infância, dita as “necessidades” infantis sem considerar sua existência real. No fim da trilha, chega-se à aprendizagem de valores, que podem se ligar ao individualismo e consumismo, mas que as crianças da pesquisa de Duarte, Leite e Migliora

(2006) dizem aprender força de vontade e cooperação, considerando-os valores positivos.

Em relação à força de vontade, considero importante retomar Miguel (2002) sobre as bases antidemocráticas da democracia contemporânea, em que uma das coisas mais valorizadas é a vontade de poder do indivíduo num processo em que as conquistas e derrotas (já trazendo a idéia da competição) são entendidas como resultados das ações individuais, numa clara contribuição para naturalizar a desigualdade. Já a cooperação parece ir na contramão do individualismo, cujo estímulo deveria fazer emergir a perspectiva da competição.

Comecei, então, as observações, atentando para situações de interação que me dessem indícios de dois aspectos: sentidos para a aula de Educação Física construídos na interação com o texto televisivo e conseqüências para a aula de Educação Física.

No primeiro dia de observação, o primeiro momento foi com a turma de 04 anos de idade, que denominei Grupo 04. Presenciei um momento que parecia gerar ansiedade nas crianças: a primeira aula de Educação Física de suas vidas. O objetivo da aula, de acordo com o PEF, era conhecer a quadra²⁴ com as crianças (espaço onde normalmente as aulas acontecem) e demonstrar diferentes movimentos.

A ansiedade e curiosidade das crianças eram tamanhas que, antes de o professor chegar, uma aluna perguntou-me: “O que é Educação Física?”, sem nem conseguir falar direito esse termo tão complicado para ela. Eu respondi que o professor diria ao chegar à sala de aula. Mas ele chegou e não disse, porque se preocupou mais em estabelecer regras para a aula. Depois, seguimos para a quadra. Quando chegamos, antes de qualquer palavra do PEF, foi feita a primeira pergunta: “Cadê a bola?”. O professor não respondeu, mas eu intervi perguntando ao educando: “Por que você acha que precisa de uma bola?”. E a resposta foi: “Por causa do gol”, apontando para a trave.

Essa situação apresentou-se para mim como um indício de que a espetacularização do futebol, que se disseminou por todos os lugares da sociedade brasileira, desde o jogo televisionado até o anúncio publicitário, provoca nas crianças, mesmo naquelas que nunca experimentaram a Educação Física e a cultura corporal sistematizada numa aula, uma visão sobre o espaço em que essa experiência, normalmente, se realiza. Ou seja, é preciso concordar com Betti (1998) quando ele afirma que os temas da Educação Física, especialmente o esporte, têm uma centralidade na produção televisiva e, conseqüentemente, as crianças

²⁴Trata-se, na verdade, no Parque Esportivo da UEFS, um espaço amplo, constituído de três quadras poli esportivas, uma quadra de tênis, um piscina, uma caixa de salto e um amplo espaço livre, além de uma sala para a realização de práticas corporais, onde também funciona o Laboratório de Atividade Física. É nesse espaço que se realizam as práticas corporais do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS.

(público que mais assiste TV) entram em contato muito cedo com o mundo esportivo e isto afeta sua cultura lúdica, as práticas corporais que vivencia. Mais do que isso, a idéia que o referido aluno tinha do espaço da quadra influenciou sua expectativa em relação à aula, no que diz respeito ao conteúdo que seria tratado, pois ele esperava “jogar bola”, diga-se futebol .

Retorno, então, ao debate que teci sobre os temas da cultura corporal a serem pedagogizados na E.I. Se a proposição é apresentar para as crianças a linguagem que caracteriza a E.F em todos os seus temas, a partir de princípios como a contemporaneidade dos conteúdos, as capacidades sócio-cognitivas dos educandos, a simultaneidade como a realidade do mundo esportivo configura contemporaneamente o repertório de conhecimentos produzidos no cotidiano pelas crianças sobre a E. F., não há como negar sua presença.

Essa negação mostraria, e sinto-me à vontade para retomar Martín-Barbero e Rey (2004), abrir mão da responsabilidade que a escola tem de ensinar a ler. Representaria, ainda, eximir-se da responsabilidade, portanto, de aproximar esse aluno da cultura corporal num processo de formação para a autonomia, crítica e ressignificação. E, se for o caso, hibridizando, tanto quanto faz a TV, a cultura corporal para implementar um estratégia contra-hegemônica.

Há que se considerar as afirmações de Oliveira (2002) para quem que a infância e os olhares sociais para ela se constituem num contexto social, econômico, político e cultural. Então, é preciso levar em conta que é num mundo tecnificado, para usar um termo de Belloni (2001), em que a sociedade está midiaticizada, trazendo agora Thomson (1995), que se constituem os olhares para essas crianças e delas para elas próprias e para a cultura corporal. Portanto, a Educação Física na escola precisa dar conta dessas curiosidades e percepções que se apresentam para dialogar com as crianças, para tornar as aulas significativas, pois o conceito de aprendizagem significativa passa pela relação entre o que se trata na escola e o que está no cotidiano dos educandos, para tornar-se expressiva na aprendizagem da leitura de mundo.

Todavia, o PEF não respondeu a pergunta da criança, explicou e demonstrou a atividade a ser realizada: um circuito, que foi feito pelas crianças repetidas vezes, até chegar a hora de voltar para a sala de aula. Nesse momento, duas situações merecem destaque. A primeira é que a mesma aluna que antes havia me perguntado o que era Educação Física, voltou a mim e questionou: “Pra que a gente fez isso?”. Solicitei que ela fosse perguntar ao professor, mas ela ficou encabulada. Iria se configurar ali mais uma aluna que não saberia o porquê da Educação Física, mas diante de tal situação, mesmo eu estando preocupada em não afetar o lugar de referência que deve ter do professor (especialmente quando se trata da

Educação Infantil), disse a ela que se faz Educação Física porque com essas aulas a gente experimenta várias coisas: jogo, dança, ginástica, movimentos diferentes com o nosso corpo e que se aprende sobre como esses temas são em vários lugares do mundo, de onde eles vieram. Penso que ela se sentiu satisfeita por ter ouvido um: “Ah, bom!”.

A segunda situação é que muitas crianças voltaram para a sala brincando de faz-de-conta que eram os *Power Rangers*, gritando “Hora de morfar!” (fala dos heróis quando vão se transformar para enfrentar os monstros), pegando galhos caídos no chão para fazer de espada e escudo e fazendo movimentos de luta, vivenciando espontaneamente e a partir de sua experiência dois temas da cultura corporal: o jogo de faz-de-conta e as lutas.

A mim, algumas perguntas tornam-se inevitáveis: se as lutas representadas nos desenhos banaliza a violência e estimula o consumo, o que fazer com elas nas aulas de Educação Física? Uma possível resposta também se apresenta a partir de quatro pressupostos, que são as falas dos próprios docentes nas entrevistas, quando afirmam que os conhecimentos produzidos no cotidiano devem ser o ponto de partida para o planejamento; o que diz Vasconcellos (2000) ao considerar que o PPP é o guia das ações escolares e deve conter uma leitura da realidade e um levantamento das necessidades dos educandos; e as afirmações de Kramer e outros (2003) de que as demandas e curiosidades das crianças também devem ser detonadores de temas geradores a serem discutidos; e, ainda, Martins, M. H. (2005) ao apontar a necessidade de considerar os conhecimentos cotidianos dos alunos no trato com os conhecimentos culturais e científicos, já que são ferramentas para a aprendizagem. Então, é preciso trazer as lutas para a aula de Educação Física não só para vivenciar as possibilidades de movimento corporal que se apresentam nessas manifestações, mas para apresentar e experimentar com os alunos os princípios da cultura oriental que estão postos nessa manifestação, para comparar com as crianças a vivência da luta na aula de Educação Física com a forma como ela se apresenta nos desenhos animados. Enfim, para dar início a um processo de leitura das lutas e da banalização da violência.

No mesmo dia, na turma de cinco anos, que chamei de Grupo 05, o PEF falou que a atividade proposta era mais de acolhimento, de boas-vindas ao novo ano letivo. A atividade realizada foi a mesma do Grupo 04.

Nessa turma, na roda inicial do dia, ainda na sala de aula, perguntei às crianças o seu pensamento sobre o porquê ter aulas de Educação Física. Ouvi que é para fazer esportes: “É basquete, vôlei, sei lá...” e “Pra ficar malhado”.

Também nessa ocasião aparecem indícios de sentidos produzidos para a Educação Física com os grandes meios de comunicação que merecem discussão, no que diz respeito à

função que essas crianças atribuem à Educação Física: praticar esportes e malhar. A primeira colocação refere-se à presença marcante da cultura corporal na TV, fazendo com que a integração da Educação Física à escola passe pela necessidade de considerar, junto com essa instituição, a instalação de uma pedagogia dos meios de comunicação, que não é paralela à escola. Ao contrário, os efeitos dessa outra pedagogia, desse outro currículo se fazem sentir no processo formal de ensino-aprendizagem.

Olhando por esse ângulo, a legitimidade da Educação Física na escola ultrapassa a sua presença no currículo escolar, a especificidade do conteúdo e o estabelecimento de objetivos pedagógicos factíveis. Todos esses aspectos são importantes, imprescindíveis. No entanto, essa prática precisa, para ser legitimada, ser significativa na vida do educando que a experimenta na escola. Então, se seguir a lógica de negar a TV, de negar a presença dos conteúdos da Educação Física em sua programação e a interação das crianças com a linguagem corporal também por essa trilha, a área de conhecimento estará ignorando as “verdades” que aí são ditas e negando a construção de um espaço de expressão, interação, produção cultural, contribuindo, dessa forma, para uma vivência da cultura corporal que possibilite a compreensão de como a linguagem televisiva mostra o corpo, os jogos, as lutas, os esportes, através da comparação entre o que experimento, o que faço de conta e que vivo vendo na TV. Portanto, é preciso concretizar uma prática dialógica da Educação Física em que a criança também se coloca em relação àquilo que deseja aprender, com a construção de índices de questões norteadoras da ação pedagógica de professores e alunos, em cujo processo de produção e pesquisa por respostas o professor aparece como alguém que apresenta às crianças outras formas de viver a cultura corporal.

Já a segunda afirmação me faz observar a presença da lógica do culto ao corpo entre crianças de 05 anos de idade, que querem ficar fortes, musculosas, magras, alcançando o tal “corpo perfeito” e constituindo-se “corpo-que-consome-corpo”, como diz Ghiraldelli Jr. (2002). E é justamente pela disseminação de padrões corporais e pela idéia de que os bonitos - numa referência de beleza burguesa, magra, alta e sensual - são felizes, que o estímulo ao consumo de roupas, sapatos, produtos estéticos para os mais variados públicos, das diversas classes sociais (claro que com diferentes padrões de qualidade) é concretizado. É por esse caminho que os sujeitos podem se tornar mais iguais, na materialização do princípio liberal da igualdade.

Digo “podem se tornar iguais”, porque a escola e a Educação Física, como área de conhecimento que tematiza uma linguagem que manifesta no movimento corporal, podem contribuir para essa construção. E não há dúvidas quanto a implicação histórica de ambas com

o encaixamento de padrões de sujeito, infância, corpo condizentes com a estrutura capitalista de sociedade. Podem também, no entanto, constituir-se como espaço de resistência criativa, no qual se efetiva a luta, que Gramsci (2001) dizia não conhecer no chão da fábrica. Para tanto, é preciso, além de considerar o que as crianças aprendem sobre o corpo na TV, formar a Educação Física lugar de prazer, de descobertas interessantes, para poder concorrer com o mágico dos truques coloridos, talvez até aprendendo com ele sobre o discurso lúdico, nos termos de Orlandi (1996).

Quando o professor começou a explicar a atividade, recebeu uma sugestão: “Vamos, professor, fazer uma fila de menina e de menino!?”. E, de forma espontânea, já que o professor não deu resposta, as crianças fizeram isto, sendo que enquanto vivenciavam o circuito, eles e elas gritavam: “Menino, menino, menino...” ou “Menina, menina, menina...” e, ainda, “Ganha, ganha, ganha...”.

O que essas situações me lembraram? Os programas de auditório em que meninos e meninas competem em diferentes atividades. No momento da vivência, houve uma intervenção do professor, dizendo que ali não era competição. Mas as crianças fizeram com que se tornasse, fazendo emergir mais uma vez a lógica da competitividade que está posta no modo como a cultura corporal se mostra para eles cotidianamente, seja no desenho, no programa de auditório ou na espetacularização do esporte.

Na terceira aula do dia, com a turma das crianças de 06 anos de idade, que chamei de Grupo 06, também tive a oportunidade de perguntar porque eles acham que têm aulas de Educação Física. As respostas foram muitas: “A aula de Educação Física é para aprender a correr melhor e para fazer física que dá saúde”, “É para fazer bem para o corpo”, “É para dar saúde”, “Educação Física é para diminuir a barriga”, “Porque se quando a gente crescer se a gente quiser praticar esportes a gente já saber”.

Nessa turma, a perspectiva da saúde é a que mais se coloca, mas também a busca pelo corpo perfeito, sem barriga, e a presença do esporte aparecem. É necessário ressaltar que na fala das crianças, certamente, estão presentes as mediações dos adultos que compõem seu universo, mas que também vivem numa sociedade midiaticizada e que também são influenciados pela convivência com as mensagens televisivas e de todos os outros meios de comunicação e esse discurso também está muito presente nos textos midiáticos e televisivos sobre a cultura corporal. As práticas corporais vêm sempre representadas por pessoas aparentemente saudáveis, o discurso sobre o esporte é também o da compensação das carências de saúde nas comunidades pobres e de manutenção da mesma para aqueles que procuram o esporte por vontade própria.

Parece que pela via dos meios de comunicação, notadamente a TV, a perspectiva de Educação Física baseada no discurso de prevenir e tratar males da saúde da população contemporânea vem se legitimando. E essa “saúde” está presente no corpo bonito que se consegue com a prática de esportes.

Nesse discurso não se consegue, contudo, superar uma perspectiva competitiva e frustrante para muitos da prática esportiva. Não se ultrapassa uma concepção reducionista de saúde, pautada somente nas questões biológicas e negligenciadora de todos os condicionantes sociais e econômicos que afetam o estado de saúde da população.

No momento da aula, que também tinha o objetivo de acolhimento, foi oferecida às crianças a mesma atividade do circuito e logo uma menina gritou para o professor, quase em tom de ordem: “É só os meninos e depois as meninas”. Eu perguntei porque e ela respondeu: “Porque tem que ser uma vez deles e uma vez nossa”. Mas um outro aluno, que concordou com ela, encontrou outra justificativa: “Porque menina é fraca e eu não gosto de brincar com elas”.

Outro acontecimento bastante significativo que se deu nesse início de aula, foi a queixa das crianças de que já conheciam aquela atividade e tinha que ter outras coisas. Nesse momento, chateados, dois alunos saíram da roda e sentaram em bancos ao lado da quadra. Fui até eles e perguntei porque haviam saído da aula. A resposta: “É que a aula de Educação Física é para aprender esportes e isso aí (referindo-se à atividade) não é esporte”. “Por que você acha isso?”, eu perguntei. A resposta foi imediata e bem direta, constituindo-se mais que um indício, mas uma prova, se eu quiser brincar de Sherlock Holmes: “Porque eu vi no Planeta Xuxa que a aula de Educação Física é que aprende todos os esportes”.

As crianças que continuaram fazendo as atividades, fizeram-na na lógica da competição entre meninos e meninas, numa configuração bem próxima do que tinha sido feitos pelas crianças do Grupo 05, o que gerou inclusive debates entre as crianças sobre o que valia e o que não valia e eles foram, sem a intervenção do professor, estabelecendo regras para o circuito.

Mais uma vez, num só dia de observação, aparece a expectativa das crianças sobre a vivência do esporte, agora de uma maneira muito clara na vinculação com a TV e a competição entre meninos e meninas. Há, também, e isso a mim se apresenta como uma riqueza que faz fugir da lógica do jogo como se apresenta na TV, o que pode mostrar uma possibilidade da aula de Educação Física de questionar a lógica estabelecida pelo jogo na TV, que é a construção de regras pelos alunos.

A reflexão que me parece pertinente aqui é que, segundo alguns autores que consultei

para a construção do referencial teórico dessa pesquisa, os temas da cultura corporal que se apresentam na TV têm, digamos, uma forma fechada.

O jogo, dizem Lisboa e Pires (2004), tem uma perspectiva sexista e competitiva na qual a criança só faz tarefas cujas regras são transmitidas por uma apresentadora. O esporte, e Mauro Betti discute isso em vários textos, é espetacularizado, de modo que deixa de ser praticado e passa a ser assistido, e nesse processo ele é apresentado na lógica da eficácia e da produtividade, fabricando heróis e necessidades de consumo.

Todavia, parece haver mesmo na experiência das crianças uma hibridização entre o oficial e o popular, entre o hegemônico e o cotidiano, porque elas estabelecem a competição entre meninos e meninas, mas vão decidindo o que vale e o que não vale. Ressalto que para tanto não foi necessária nem intervenção nem mediação do professor de Educação Física. Então, gostaria de retomar que as regras, segundo Vigotski (1998), representam um elemento que está sempre presente no jogo infantil e que seu estabelecimento entre as próprias crianças representa o momento em que a criança manipula os signos, os valores com os quais tem contato e assume um dado papel no jogo. Tendo conhecimento da importância do jogo nas interações das crianças, cabe ao professor gerar, intencionalmente, situações em que isto seja necessário e tematizar com as crianças a competição e o lugar do forte-vencedor-homem e do fraco-perdedor-menina.

No segundo dia de observação, o professor propôs às crianças do Grupo 04 uma atividade de conhecimento do corpo. As crianças foram organizadas em duplas e desenhavam umas às outras no chão da quadra, fazendo o contorno do corpo. As crianças começaram a fazer a atividade, mas depois se dispersaram, começaram a correr pela quadra, enquanto o mesmo aluno que havia perguntado pela bola na primeira aula, fazia de conta que estava jogando basquete com o giz que lhe foi dado pelo professor. Mesmo assim a atividade foi feita e o professor analisou com as crianças os corpos desenhados, o que faltava neles e as crianças, um pouco fazendo e um pouco correndo, foram colocando olhos, boca, nariz, roupas, cabelo.

Nesse primeiro momento da aula, duas coisas chamam atenção. Uma diz respeito à perspectiva de Educação Física que está posta na prática do professor, pois falar em conhecimento do corpo é algo que caracteriza a abordagem construtivista de Educação Física.

Falar em demonstrar diferentes movimentos seria próprio do desenvolvimentismo. É preciso lembrar que, na entrevista, o RCNEI apareceu como referência e, de fato, as contradições teóricas aí postas aparecem no cotidiano do trabalho do professor/estagiário.

O fato é que, até esse momento das observações, não apareceu nenhuma intervenção

diferente do sentido de realizar movimentos corporais e desenvolver a motricidade. As crianças é que vão, com outras aprendizagens e mediações, estabelecendo um sentido para a Educação Física.

E a outra é o papel de jogador de basquete representado por um educando, o que, mais uma vez, faz emergir a relação dessas crianças com o esporte. De novo, faz-se concreta a tese de Betti (2003c) de que as crianças têm contato mais cedo com o mundo esportivo. A pergunta que me faço é outra: em que medida fazer de conta que pratica esporte, como era o caso, pode promover no âmbito da Educação Física um momento em que a criança se apropria dessa linguagem corporal? E quero lembrar que se apropriar é tornar pertinente para si, portanto, interpretar e compreender nos termos de Bakhtin (2004), ou seja, é a possibilidade de emanar uma *contrapalavra*. Nesse caso, uma contra-experiência corporal. Ressalto, no entanto, que nessa construção, o professor (sujeito de transformação) tem papel fundamental por ser o outro que, quando dialoga com a criança, estabelece modos de viver a contemporaneidade. Transformar esporte em jogo (de regra ou faz-de-conta) em que as crianças e o professor, juntos, convencionam as regras e os movimentos corporais pode ser um caminho.

No segundo momento da aula, o professor propôs uma atividade para desenvolver, segundo o próprio PEF, a lateralidade. Trabalho bem ao gosto da perspectiva desenvolvimentista de Educação Física. O professor fazia movimentos diversos com os braços e pernas e as crianças repetiam. Mas elas faziam uma interpretação da atividade. Enquanto faziam, dois meninos diziam: “Eu sou forte!”, em tom incisivo e juntavam os movimentos propostos pelo professor com as lutas dos desenhos animados. Eu, depois da atividade, perguntei aos dois meninos porque eles estavam dizendo que eram fortes. Um deles respondeu, dizendo: “Eu sou forte porque eu queria ser igual da Hulk, grandão e forte”.

Ressalto que Hulk é um personagem que transita entre o gibi, o cinema e, com a adaptação deste à televisão, faz-se também presente no formato desenho animado e filme.

O que o aluno me mostrou é que, naquele momento, estava assumindo não o papel do personagem, mas vendo na aula de Educação Física uma possibilidade de se tornar igual ao seu modelo, de atender sua necessidade de ser assim, para lembrar Vigotski (1998), deixando aparecer a perspectiva de que quer ser grande e de que busca o corpo forte. A primeira observação que faço é a da criança que quer crescer, quer ser grande, fazendo emergir a perspectiva midiática de tratar as crianças como futuros adultos. Talvez, no meu lugar, Postman (1999) dissesse que esse é um indício de que a infância está desaparecendo. Eu prefiro dizer que essa é uma demonstração de que as crianças de hoje são diferentes das

crianças de outras épocas, porque se constituem tendo acesso a informações tecnificadas, em maior quantidade e velocidade. Prefiro admitir que muda o jeito de ser criança e, portanto, a relação do adulto-autoridade autoritária. Muda também a relação do professor que manda e do aluno que obedece. Estabelece-se a necessidade premente, no tempo presente, do professor se constituir como sujeito que, sendo mais experiente em relação ao mundo, tem autoridade em relação ao educando, mas, dialoga com ele. Talvez essa figura seja capaz de confrontar a perspectiva que se tenta impor da criança como futuro adulto, tratada socialmente como adulto em miniatura quando é posta no lugar de consumidora.

Na aula do Grupo 05, o professor deixou as crianças na quadra sentadas em roda enquanto foi pegar o material. As crianças solicitaram que trouxesse bolas. Alguns queriam bola de futebol, outros queriam bola de basquete. Olha aí a perspectiva e a cobrança pelo esporte mais uma vez.

O material trazido pelo professor não atendeu a expectativa das crianças e a atividade proposta praticamente não aconteceu, porque um dos alunos que queria basquete negou-se a fazer a atividade e ficou sentado, emburrado no meio da quadra. Fui perguntar à criança se ele sabia como era basquete. Resposta: “É só jogar a bola ali (apontando para o aro, que ele não sabia o nome), que eu vi passando na televisão”. Essa é mais uma prova e não um indício do sentido que as crianças estabelecem para a Educação Física na interação com o texto televisivo. A outra reação dos alunos que queriam futebol foi pegar uma garrafa vazia que estava jogada no chão e começar a jogar futebol. Perguntei ao aluno que começou a chutar a garrafa porque ele achava que a aula de Educação Física deveria ser futebol. Resposta: “Eu jogo futebol no *video game*, aí eu aprendi”. Tem-se, nesse caso, não a televisão, mas uma experiência virtual de ação corporal que, segundo ele mesmo, o ensinou a jogar futebol. O meio de comunicação que oferece o jogo sobre a cultura corporal (e não com a cultura corporal) assume o lugar de educadora, ou melhor, de “ensinante”.

Essas duas reações impossibilitaram a realização das atividades propostas pelos professor a tal ponto que acabou o tempo da aula (e não quero entrar no debate das rotinas escolares), e nenhuma delas foi vivenciada pela turma. Mas todos jogaram futebol com a garrafa. Posso dizer que não houve aula de Educação Física, mas não posso dizer que não houve experimentação de um tema da cultura corporal que, naquele momento, foi determinada pela interação das crianças com a mídia, emergindo um outro elemento tecnológico que também faz parte do cotidiano infantil (de apenas raras exceções, na realidade do CEB-UEFS), o *video game*.

Na aula do grupo 06, foi proposto um jogo em que as crianças apostavam corrida nos

diferentes lados da quadra. As crianças vivenciaram a atividade, mas algumas, em muitos momentos, ficavam distraídas prestando atenção em um “baba” que estava sendo feito por alunos da universidade na quadra ao lado. Essa dispersão, mais uma vez, mostra-me um desejo das crianças de vivenciar aquela atividade na aula da Educação Física.

No terceiro dia de observação, o professor propôs, mais uma vez, a atividade do circuito para todas as turmas, mas agora com estações diferentes, sendo que uma das estações do circuito chamou atenção: em uma delas, as crianças tinham que jogar uma bola e tentar acertar na cesta de basquete. Em todos os três grupos, as crianças associaram aquele primeiro momento ao jogo de basquete. Para elas, era o que estavam fazendo, deixando emergir mesmo o universo da faz-de-conta.

Através dessa atividade, portanto, as crianças tiveram a possibilidade de perceber o basquete através da experiência no universo simbólico que criam para dar conta de suas necessidades e desejos. E, na medida em que não é uma mera reprodução, imitação, a criança tem a oportunidade de se apropriar - também pela experiência, pela elaboração de estratégias para sua ação corporal - do símbolo real, no caso o basquete.

Além disso, nos Grupos 05 e 06 as crianças, mais uma vez, impuseram um ritmo de competição à atividade entre meninos e meninas. Na aula de Grupo 06, o professor entrevistou, dizendo que a atividade era para ser experimentada. E um dos alunos retrucou: “Ah não, professor, tem que ser pra ver quem chega primeiro”. Eu questionei porque tinha que ser assim e a resposta foi: “Porque todo mundo que a gente vê correndo é pra ganhar”.

Parece se impor de forma automática, no sentido estabelecido para a Educação Física por essa criança, a perspectiva da competição. Tal fala parece estar diretamente ligada à espetacularização do esporte, que segundo Betti (1998), impõe-se com centralidade dentre todos os elementos da cultura corporal que são tematizados e transmitidos pela TV, fazendo do esporte uma mercadoria a ser consumida, compondo o rol de assuntos que giram em torno da vida infantil.

Nesse caso, é o próprio autor que chama atenção para o fato de a Educação Física, na aproximação do educando com a cultura corporal, ter que contribuir para a formação do que ele denomina um espectador ativo. Ele fala, então, que o texto televisivo precisa vir para a escola. Eu vou mais longe, concordando com Souza (2003a), que se instala um momento em que a televisão contribui para um conhecimento da cultura corporal sem profundidade, porque só mostra aquilo que é selecionado como bonito e interessante para atender os interesses mercadológicos. No entanto, ao ser superficial, permite que o espectador-interlocutor complemente o que viu com as próprias experiências e com as diferentes interações no

processo de ver TV.

Então, quando está em jogo a cultura corporal, a aula de Educação Física e o professor como adulto nesse processo pedagógico sem um espaço privilegiado caso esse sujeito se disponibilize a ouvir e entender as interpretações da criança, a experimentá-las, a oferecer outras alternativas de experiência corporal para as crianças e, com as crianças, compará-las quanto à riqueza na expressão espontânea, frustrações, alegrias, percepções, sentimentos.

No quarto dia de observação, foi proposta ao Grupo 04 uma atividade de imitação, num jogo chamado Gato Comandante, que mistura a imitação de vários animais e um pega-pega. O detalhe desse dia é que essa semana, no mês de abril, era a semana da Micareta de Feira de Santana (carnaval fora de época) e a escola realizaria, nesse dia, um baile a fantasia para as crianças, de modo que todas estavam fantasiadas dos mais diversos personagens. Nessa turma, havia Flash, Batman, Power Rangers, Homem-Aranha, Menina Super-poderosa, piratas além de outras fantasias que não se referiam a personagens da televisão, mas que são do folclore, sereia, baiana, saci. Os alunos vivenciaram a atividade meio preocupados para não estragar as fantasias, mas os dois alunos que estavam vestidos de Flash disseram que a atividade era boa porque tinham que correr na hora do pega-pega “É pra ficar rápido”, assumindo o papel do super-herói.

No Grupo 05, as crianças, também fantasiadas dos mais diversos personagens, exceto algumas que estavam com roupas “normais”, por assim dizer, já chegaram à quadra brincando de faz-de-conta, mesmo aquelas que não estavam vestidas com fantasias assumiram seus papéis. Um aluno gritou: “Eu sou super-homem!”. Uma outra falou que era Emília. Teve uma menina que assumiu o papel de *Power Ranger* e foi logo tolhida por um colega: “Mas você não pode ser *Power Ranger* porque você é menina”. Ela respondeu que tem *Power Ranger* menina, como a rosa e continuou no seu papel.

Enquanto isso, o professor tentava formar uma roda com as crianças para explicar a atividade que seria desenvolvida na aula, com o objetivo de trabalhar a noção de espaço. A primeira atividade foi a mesma proposta ao Grupo 04: Gato Comandante. Para ajudar o professor, um dos alunos disse: “Eu sou *Power Ranger* e vou pegar Moisés”, que era um aluno que ainda estava fora da roda e, para tanto, ia usar toda sua força e autoridade de super-herói.

A atividade, enfim, teve início, mas os personagens que povoaram a escola naquele dia, mais que em qualquer outro momento, fizeram-se presentes quando um dos alunos assumiu o lugar de gato comandante e, ao invés de pedir que os colegas imitassem animais, o que era a tônica da atividade, disse: “Todo mundo é *Power Ranger*!”. Imediatamente, todas as

crianças começaram a saltar, dar golpes, fazer poses próximas das que fazem os personagens do desenho e a representar as lutas com os monstros.

Assumir o lugar do super-herói é uma forma que a criança tem de interagir com o personagem, fazendo emergir as novas formas de interação que caracterizam a sociedade tecnificada concretizada no âmbito do imaginário da criança real - que através do faz-de-conta apropria-se dos signos culturais que a rodeiam . E esse imaginário, hoje, possibilita a relação com elementos e pessoas virtuais que nada mais são do que a expressão do imaginário de seu autor. E é nessa interação que a criança agrega ao super-herói aspectos da realidade, de seu cotidiano (a relação com os pais, os professores) que irão contribuir para a interpretação, valoração e aprendizagem com esses heróis, atribuindo sentidos, tanto para ele, quanto para a realidade.

No caso descrito em relação à criança do Grupo 4 e o *Flash*, a criança estabelece interação com o super-herói a partir de sua característica principal, que é ser rápido. Então, logo associa à interação algo que é real na aula de Educação Física: correr. Desse modo, estabelece-se uma construção de que a aula de Educação Física faz bem para o herói, para o desenvolvimento de sua característica, porque ao treinar o correr, ficará ainda mais rápido. Não é muito diferente no caso do Grupo 05, em que as crianças levam os super-heróis para participar da aula de Educação Física, afinal é nessa aula que há mais liberdade para a realização de diferentes movimentos corporais, inclusive aqueles que caracterizam as lutas presentes nos desenhos. Não é algo proposto pelo professor de Educação Física, mas as crianças convidam seus amigos e heróis virtuais a se fazerem presentes.

A segunda atividade da aula ninguém teve tempo de saber qual era porque, como a atividade faria uso de uma bola, antes mesmo que o professor explicasse, as crianças pegaram a bola e começaram a jogar futebol. Momento no qual um dos meninos fez um gol e saiu correndo pela quadra, soltando beijos para uma imaginária torcida, bem ao gosto do que se vê na televisão com os craques de futebol.

Um outro momento interessante no decorrer dessa aula se deu quando eu fazia anotações no diário de campo e uma criança me perguntou o que eu estava escrevendo. Retomei com ela o porquê da minha presença na escola e o que eu estava observando ali. Ela saiu satisfeita e depois voltou, achando importante me dizer: “Eu gosto dos *Power Rangers*, do Sítio (do Picapau Amarelo) e do Bob Esponja, viu!?” , já me dando indícios do que eu encontraria no momento em que fosse realizar as oficinas, nas quais fiz um levantamento dos programas prediletos das crianças.

No Grupo 06, não foi diferente. Enquanto o professor foi buscar o material para as

atividades da aula (bolas de meia), as crianças faziam diferentes estripulias corporais imitando seus super-heróis preferidos. Quando o professor explicou a atividade e distribuiu as bolas, as crianças não fizeram o que foi proposto. Começaram a quicar as bolas de meia no chão, mesmo elas não voltando para a sua mão após o quique e a jogar a bola num bambolê (arco) que estava no chão, contando os pontos de cada um. A segunda atividade foi um boliche com as bolas de meia, que todos experimentaram, competindo e cobrando o cumprimento de regras que não foram inicialmente estabelecidas e iam ali sendo postas pelas próprias crianças.

Mas uma criança ficou de fora, jogando a bola de meia na cesta de basquete. Fui até ela e perguntei se sabia o nome do que estava fazendo e ouvi uma resposta em tom de sabedoria, misturada com desprezo por conta da obviedade da minha pergunta: “Sei. Basquete”. Apesar do desprezo, continuei questionando: “Onde você aprendeu?”. A criança disse: “Eu vi um menino jogando na televisão”. Questionei se o menino era adulto ou criança. “Menino criança”, respondeu-me o aluno. Como ele agora já estava mais interessado na conversa, perguntei: “E você acha que o professor poderia fazer isso aqui?”. “Mais ou menos. Eu ia gostar”, disse-me o aluno.

Após a atividade, o professor levou as crianças de volta para a sala, mas no caminho um menino deitou no chão e começou a fazer flexões de braço (apoio). Perguntei: “Pra que você faz isso?”. “Pra ficar mais forte”, disse a criança.

Esse dia foi marcante porque vestidos como os super-heróis que povoam o mundo e o imaginário, as crianças queriam ser eles, assumiam com muita seriedade seu papel, mostrando que as mensagens televisivas para elas são recurso de interação não só com as crianças virtuais, mas apresentam possibilidade de interação com seus pares de carne e osso, reais, seja na relação de autoridade, na experiência de diferentes movimentos corporais e na vivência do próprio faz-de-conta em que algumas regras são colocadas, especialmente que não pode bater de verdade. Regra que ficou clara quando o super-homem do Grupo 06, levando a sério seu papel, empurrou e segurou os colegas que representavam bandidos. Imediatamente, os meninos disseram que só podia segurar sem ser forte, dando indícios de que conhecem os “mistérios” da fantasia característicos da linguagem televisiva, em que as coisas não acontecem de verdade.

Esse posicionamento distante da violência mostra uma ação na qual as crianças tornaram-na impertinente na sua brincadeira de faz-de-conta, apesar da banalização e presença massiva das lutas na TV.

Além disso, e já não sinto mais a necessidade de analisar esse sentido e sua implicação

para a aula de Educação Física, aparece o esporte, repetindo os modos de aparição anteriores: ou a atividade sugerida é associada a algum esporte ou a aula é inviabilizada porque as crianças resistem às atividades e vão jogar o esporte que desejam, da maneira como conseguem.

E, também como manifestação de que as crianças não são fantoches nas mãos da TV, mais uma vez as regras da atividade, que assumiu o formato próximo da TV, foram combinadas, mostrando que a ação das crianças, apesar de influenciada pela televisão, é mediada também pelas suas possibilidades de movimento cuja percepção vai se dando na própria experiência, contrariando a lógica de que a cultura lúdica e a cultura corporal são determinadas (reféns) pela TV inevitavelmente. Em poucas palavras, no campo da experimentação corporal, a criança amplia aquilo que a TV lhe coloca como possibilidade, percebe suas possibilidades, agrupa outras experiências e pode ressignificar o texto televisivo.

No quinto dia de observação, na turma do Grupo 04, as crianças estavam brincando na sala de aula e quando se aproximou o horário da aula de Educação Física a professora solicitou que as crianças guardassem os brinquedos. Como estava na sala de aula junto com as crianças, enquanto as ajudava a guardar os brinquedos, perguntei a algumas crianças, mais uma vez, o que elas achavam que era a aula de Educação Física, depois que a sua experiência com essa área de conhecimento já não era mais tão novidade assim. A surpresa é que muitos deles ainda responderam que não sabiam, mas um dos alunos respondeu que se joga bola, mas “Também tem que jogar bola devagar para o coleginha não se machucar”. Só que até esse momento, não tinha sido feita a atividade com bola nessa turma. Isso é problemático porque mostra que mesmo vivenciando a Educação Física na escola, não é aí que se constrói o sentido para essa área de conhecimento e o que se aprende com ela. Tal conclusão leva-me a pensar que a pergunta que me foi feita no primeiro dia de aula não era só de uma criança, mas de todos nós, na escola, não demos conta de fazê-los entender porque essa aula, para quê ela serve. Tudo contribui para a Educação Física como mera atividade. Mas as crianças buscam o significado, constroem sentido e o que aparece sobre a Educação Física na televisão - companheira de muito tempo que não pede nada em troca - parece ser onde a criança responde a essas perguntas.

Quando o professor entrou na sala, antes que ele falasse qualquer coisa sobre a atividade do dia, o mesmo aluno perguntou ao professor: “Professor, hoje a gente vai jogar bola?”. O PEF respondeu: “Outro dia” e o aluno lamentou-se: “Poxa, eu adoro jogar bola”.

Quando chegamos ao Parque Esportivo da UEFS, onde ficam as quadras em que normalmente os alunos têm aula, a piscina foi o assunto do dia e o colchonete que estava na

quadra para a realização da atividade transformou-se numa piscina de metinrinha e uma menina perguntou ao professor: “Professor, um dia vai ter aula na piscina?” e o professor disse que não porque a piscina é muito funda.

No final da aula, apareceu um cavalo que era montado por um dos vigilantes do campus universitário. No mesmo momento, as crianças começaram a apontar, a fingir que seus dedos eram revólveres e a gritar: “pô, pô, pó...!”, representando o barulho do revólver. O professor questionou as crianças: “Por que tem que matar o cavalo?”. E uma das crianças da sala que mais gosta de brincar de polícia disse: “Não é o cavalo, é o bandido. Eu sou polícia!” e um outro respondeu: “É de mentirinha!”.

No Grupo 05, as crianças já estavam na roda quando o PEF entrou na sala de aula. Ele explicou a atividade e nos dirigimos todos para a quadra. No meio do caminho, um dos meninos disse: “Eu não vou fazer, vou ficar deitado só malhando”. “Pra quê?”, perguntei. Pra ficar forte pra lutar”.

Na aula do Grupo 06, a atividade proposta foi um jogo de Gato e Rato. As crianças, inicialmente, participaram da atividade. Mas havia no canto da quadra alguns cones que o professor havia usado na aula do Grupo 04. No momento em que viram os cones, as crianças começaram a colocá-los na cabeça e a dizer: “Eu sou bruxa!” e foram todas, aos poucos, brincar de bruxa, o que inviabilizou o andamento do resto da aula. Irritado, o PEF solicitou que os alunos se organizassem em fila e voltou para a sala de aula.

Há mais um indício na aula do Grupo 04 de que as crianças, apesar de interagirem com a violência banalizada na TV, têm consciência de que não se trata de algo real, porque além das regras, as crianças afirmam que aquele ato de matar não é de verdade e não é o animal que irá morrer e sim o bandido (representado pelo vigilante), o que se configura uma regra implícita desse jogo de faz-de-conta.

Aparece, na aula do Grupo 05, a luta associada ao ato de malhar, sendo que uma é pré-requisito da outra. Nesse caso, malhar não é só a busca pelo corpo perfeito. É a ação de preparo para vencer a luta, deixando emergir a competitividade que se enraíza no cotidiano da sociedade capitalista e faz-se presente no modo como a cultura corporal é representada.

Quero chamar atenção, diante do que foi descrito em relação a esse dia, para a presença da bruxa. Esse outro personagem imaginário, mas característico dos contos de fada (mas que hoje também transita pela TV - Bruxa Keka - pelo cinema, com a representação dos próprios contos em filmes, a exemplo dos “irmãos Grimm”) faz-se presente, mostrando que o campo de interação das crianças com personagens virtuais é mais amplo do que a TV. Ou seja, a televisão pode até ter centralidade na vida da criança, mas divide seu reinado com

outras interações que dão às crianças ferramentas para interpretá-la.

E, por fim, no sexto dia de observação, a aula não aconteceu na quadra, mas na área gramada que existe na frente da escola. Nessa aula, o professor propôs uma atividade de ginástica e iniciou cantando uma música: “Essa é a hora do aquecimento. Vamos aquecer nesse momento”. Enquanto essa musiquinha era cantada por todos, vários movimentos corporais eram repetidos, lembrando muito a ginástica calistênica: polichinelos, saltitos, movimentos repetidos com braços e pernas de abrir e fechar. Mais uma vez, as crianças faziam a atividade e diziam que iam ficar fortes igual aos *Power Rangers*.

No Grupo 05, na vivência da mesma atividade, apareceu, de novo, o debate sobre ser menino e menina, no seguinte diálogo entre as crianças: “Eu tenho um *Power Ranger*”, disse uma menina. “Então, você é homem”, respondeu o colega. Uma outra menina retrucou, dizendo: “Tem a *Power Ranger* rosa e amarela que são mulheres”. Ao mesmo tempo, outras crianças corriam para uma tampa de concreto (acredito que algum poço artesiano), que fica mais alta que o nível do chão. As meninas subiam e cantavam uma música que Xuxa vem retomando em seus programas: “Xu, xu, xu, xá, xá, xá. É um jeito novo de se dançar”, fazendo a coreografia. Os meninos subiam e diziam que eram Super-homem.

No Grupo 06, o começo da aula foi conturbado, porque o professor precisou sair do espaço da aula por alguns instantes. Enquanto isso, fiquei conversando com algumas crianças sobre o que eles acham da aula de Educação Física. Alguns concordam que falta mais esporte, porque “A gente vê e aprende a nadar”, “Tem os homens jogando bola”, disse uma menina, acrescentando ao que o colega falou. Quando o professor voltou fez a mesma atividade da ginástica oferecida aos outros grupos e, de novo, as crianças desse grupo associaram a atividade aos movimentos das lutas vivenciadas pelos super-heróis.

Mais uma vez, os super-heróis são convidados a fazer parte da aula de Educação Física, cujos movimentos são associados aos que são propostos nesse espaço-tempo pedagógicos. É recorrente a presença do esporte como tema que as crianças gostariam de vivenciar e como manifestação de indisciplina quando as crianças o vivenciam e não permitem ao professor sugerir aquilo que pensou para o dia. Mas, essa indisciplina demonstra um desejo, uma curiosidade, uma necessidade (que elas fazem emergir no faz-de-conta) característica do mundo infantil contemporâneo e das transformações que se efetivam nesse tempo histórico devido à presença massiva dos meios de comunicação.

A dança aparece pela primeira vez e numa referência clara à forma como é mostrada e tratada no texto televisivo, a partir do qual as crianças de hoje (as de 20 anos atrás) interagem com a rainha Xuxa, real enquanto pessoa, mas virtualizada na figura de celebridade.

Celebridades que são a todo tempo criadas e reinventadas como uma estratégia dos grupos hegemônicos para disseminar valores de consumo, os padrões de beleza e pretensas novas necessidades, que fazem girar a engrenagem comercial, a fim de que os sujeitos sejam felizes. A dança, nesse processo, vem pronta, estereotipada tanto nos movimentos corporais quanto na vestimenta e no perfil físico de quem dança.

As aulas de Educação Física podem tematizar a dança e é possível partir do conhecimento produzido no cotidiano pelas crianças e apresentar diferentes tipos de dança, suas raízes e história, além de promover a experiência corporal espontânea da dança ampliando o repertório infantil em relação a esse tema, o que também lhe dará ferramentas para interpretar o texto televisivo.

A partir das observações, retomo duas questões iniciais: que sentido as crianças atribuem para a Educação Física a partir da mensagem televisiva? A Educação Física é o espaço-tempo da escola em que vão aprender os esportes, os movimentos das lutas, malhar tanto para ficarem fortes e lutarem quanto para ficarem magros e “sarados”, como se diz por aí.

O que se pode perceber, em todos esses momentos é que os sentidos que as crianças atribuem para a Educação Física, a partir do contato com a mensagem televisiva, emergem nas atitudes que as crianças têm nas aulas, às vezes, em falas que cobram ao professor determinadas atividades e, outras vezes, em manifestações de indisciplina que são, na verdade, a teimosia da criança em se expressar, em dizer o que pensam, desejam, querem. E, ainda, numa mistura das atividades que são propostas com os heróis e seus movimentos quando podem interferir na atividade e quando podem entrar no universo do simbólico a partir do que é proposta.

Então, que implicações isto tem na aula de Educação Física? Ou a associação das atividades com aquilo que vem da TV, transformando a aula numa vivência do faz-de-conta ou a inviabilização da atividade, impondo outras experiências corporais que dêem conta de suprir sua necessidade.

Esse aspecto gera um desafio para a Educação Física na Educação Infantil não só no sentido do que se pode e deve fazer para contribuir na leitura do texto televisivo e midiática de modo geral, já que os personagens que povoam o universo infantil transitam entre o gibi, o cinema, o *video game*. Mas gera também um questionamento sobre a perpetuação de uma etapização do acesso ao conhecimento, que diz que o esporte não deve estar presente nas séries de crianças menores. No entanto, as crianças trazem o esporte para o seu jogo de faz-de-conta, para a sua experiência corporal, mesmo que não seja possível dizer que eles

praticam esporte, porque de fato eles jogam esporte no plano de suas fantasias. Ainda assim, a aula de Educação Física, no caso em que pesquisei, parece não dar conta dessa ânsia das crianças, parece não considerar o conhecimento produzido no cotidiano pelas crianças sobre a cultura corporal. Estou diante, então, de uma esquizofrenia pedagógica, pois o PPP da escola prevê e orienta a consideração desse conhecimento.

Estou diante de uma realidade amplamente complexa, porque há orientações pedagógicas simpáticas a perspectivas em que a criança tem direito à voz, mas em que a Educação Física parece ainda não ter se integrado. O que, nesse caso, envolve não só a escola, mas o próprio diálogo que parece faltar entre a escola e a discussão acadêmica tecida no curso de Licenciatura em Educação Física da universidade.

Ao mesmo tempo emerge nessa aula emerge, de forma gritante, a presença da linguagem televisiva na vida das crianças e a partir daí poderia ser pensado o trabalho da escola com tal linguagem, que compõe uma das noventa e nove linguagens infantis desprezadas na escola. Então, a Educação Física poderia ser o epicentro de todo um movimento de integração da linguagem televisiva no espaço da Educação formal.

Alguns caminhos foram apontados pelas próprias professoras na reunião de devolução, dentre elas a reconstrução do PPP da escola a partir do que elas acreditam e vivenciam. E eu acrescento que tal processo deve ser norteado por um processo de formação contínua em seminários e cursos. E, ainda, a construção dialogada de uma proposta integrada de Educação Física e a construção de um projeto que envolva a escola para tematizar a linguagem da TV.

No âmbito específico da Educação Física, parece haver a necessidade de ampliar a concepção de temas a serem tratados, ouvindo o que tem sido dito, de diferentes maneiras pela criança, não para transformar a aula num espaço de reprodução do que está hegemonicamente posto, mas para transformar a ação pedagógica em lugar de diálogo, compreensão do mundo em que se vive e da forma como o corpo e a cultura corporal são aí retratados e da produção - com diferentes linguagens - de formas infantis de viver a cultura corporal.

Entendo, portanto, que o esporte e as lutas podem ser apresentados às crianças de Educação Infantil no plano de jogo de faz-de-conta, já que, de acordo com Silva (2005), que escreve sobre a presença da Educação Física na Educação de 0 a 6 anos na perspectiva crítico-superadora, um dos objetivos dessa área de conhecimento em tal contexto é ampliar a reflexão pedagógica sobre os temas da cultura corporal a partir de princípios relacionados ao contexto sócio-histórico, às capacidades cognitivas dos educandos, aos conhecimentos produzidos no cotidiano e à relevância social, para, mais amplamente, contribuir na leitura da realidade.

Além disso, quero retomar as colocações de Martín-Barbero e Rey (2004) sobre o papel da escola de ensinar a leitura às crianças, numa perspectiva que vai além do texto formal. Então, se o esporte e as lutas fazem parte do universo infantil da contemporaneidade, por que negar sua presença na escola? Para afastar a escola do mundo extra-escolar que esse sujeito vivencia? Por que não ouvir suas solicitações? Por que não tematizar suas fantasias? O professor somente se desprenderá de sua condição de adulto que diz o que a criança precisa e irá se tornar alguém que dialoga sobre a perspectiva infantil de esporte e de luta, mesmo no jogo de faz-de-conta, de competição e de relação menino forte/menina fraca, para gerar problematizações, contribuir com outras experiências e colaborar para a formação de um leitor/interlocutor crítico da mídia e para constituição de sujeitos que desenvolvam atitudes cooperativas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O RECONHECIMENTO DE POSSIBILIDADES

O quadro que organizei para propor o percurso metodológico da pesquisa prevê uma quarta etapa em que está posta a intenção de reconhecer possibilidades para um projeto de ensino-aprendizagem de Educação Física na Educação Infantil para contribuir na formação de um interlocutor crítico do texto televisivo sobre a cultura corporal. Para tanto, o primeiro passo para tal sistematização é voltar ao começo, às questões orientadoras da investigação e aos princípios teóricos e metodológicos que assumi para construir um percurso que desse conta de respondê-las.

O primeiro desses pilares foi a perspectiva de que a criança é um ser que fala, apesar de muitas vezes não ser ouvida devido à lógica adultocêntrica, racionalista e fragmentadora que orienta a organização da sociedade capitalista, em que a criança é “retirada do mundo” sob o argumento de proteção. Essa fala é potencializada pela presença significativa dos meios de comunicação na vida infantil, especialmente a televisão, pois a hierarquia na relação entre criança (que não sabe) e adulto (que sabe) é abalada, tanto pelo fato de a TV mostrar que nem sempre o adulto age de acordo com os códigos morais, como pelo fato de a criança passar mais tempo na frente da televisão e conhecer mais sobre o texto publicizado por tal suporte e sobre a tecnologia. Assim, a criança também passa a ter um saber que é cotidianamente construído na relação com a televisão como recurso e com os textos oferecidos por essa via.

O adulto poderá relacionar-se com a criança de forma significativa, desde que haja disposição de ouvir e dialogar sobre o que a criança apreendeu com tais suportes. Esse diálogo é necessário, quando se leva em consideração que o adulto tem a responsabilidade de apresentar à criança formas de interpretar o mundo em que vive com autonomia, algo que a TV não intenciona proporcionar pelo próprio comprometimento com os interesses comerciais e políticos hegemonicamente constituídos que colocam a criança como sujeito-consumidor que, tanto quanto todos os outros cidadãos, precisa entender-se como alguém que consome para ser feliz e que é feliz porque consome.

É nessa contenda que se configuram os desafios para a escola. Mas quando se fala da escola que atende crianças de 0 a 6 anos, para admitir esse desafio, é preciso primeiro compreender que essa é uma instituição com caráter educacional e negar as perspectivas assistenciais e compensatórias cujos fantasmas ainda rodam as creches e pré-escolas. E, mais que isso, é imprescindível assumir que quando se fala em Educação está se colocando em jogo o compromisso de aproximar as crianças dos bens culturais e científicos produzidos

historicamente pela humanidade, para organizar a capacidade cognoscitiva do educando a partir de um trabalho integrado entre todas as áreas de conhecimento, de modo que a interdisciplinaridade é considerada uma postura político-pedagógica que possibilita o enfrentamento da fragmentação que, por vezes, se faz presente na perspectiva de Educação Infantil entendida somente como preparação para o Ensino Fundamental.

Tal posicionamento traz a necessidade de tomar a dialogia como princípio pedagógico, como sugerem Salgado, Ribes e Souza (2006), porque é com essa postura que se torna possível, no estabelecimento de interações com os educandos, a identificação de sua realidade, da leitura que eles fazem da mesma, dos seus conhecimentos produzidos no cotidiano, para poder pensar a transposição didática de conteúdos selecionados a partir de sua relevância para o contexto de tais educandos.

É essa postura, ainda, que possibilitará que a televisão, sua linguagem específica, as hibridizações, entre a cultura popular, a cultura erudita e a cultura do consumo, aí implementadas sejam consideradas no trabalho escolar como constituintes dos conhecimentos cotidianos que as crianças elaboram devido à presença significativa da TV na vida das crianças. Não posso esquecer, afinal, que a televisão é uma amiga presente em muitos momentos e sempre disposta a responder as dúvidas e questões das crianças às quais os adultos nem sempre estão disponíveis, presentes ou dispostos a responder.

Com a intervenção escolar sistematizada, intencional é que se faz possível elaborar e efetivar com as crianças um trabalho que tenha como objetivo desnaturalizar a linguagem da TV e seus textos para contribuir na formação do sujeito de modo que ele possa compreender a dinâmica ideológica e técnica que envolve a televisão e, compreendendo-a, torne-se capaz de colocar uma *contrapalvra*, capaz de apropriar-se, nos termos de Smolka (2000), daquilo que está posto nos textos dos meios de comunicação.

Foi por esse caminho e no diálogo com as crianças, além da observação das aulas de Educação Física do CEB-UEFS que busquei responder a primeira questão orientadora, relativa aos sentidos que as crianças elaboram para a Educação Física com a televisão. Observei que os produtos televisivos mais consumidos pelas crianças com as quais realizei a pesquisa eram os desenhos animados e o programa infantil TV Xuxa.

Pude observar, pela leitura que as crianças fazem dos desenhos animados, que muitos elementos aí presentes remetem à cultura corporal e que é por meio da linguagem expressa através do corpo que, prioritariamente, as crianças reais interagem com as crianças virtuais. E a perspectiva de cultura corporal lida pelas crianças nos desenhos animados leva à perspectiva da competição, do treinamento, da dicotomia bem-mal, forte-fraco. A partir disso, elas

interpretam que na Educação Física serão realizados movimentos, luta, esporte, ginástica, dança, tendo prioridade a luta e o esporte, para que fiquem fortes, tanto no sentido de alcançar um padrão corporal hegemônico de beleza, quanto no sentido de estar apto para ganhar, o que ficou claro com o desejo de ganhar medalha como no Pan-Americano.

As crianças parecem apreender, ainda, uma noção de infância posta como fase de passagem já que nos desenhos animados, em geral, o poder está ligado a algum tipo de evolução. Esta nos *Power Rangers* está presente na própria transição entre um volume e outro da série, em que o *Ranger* vermelho do volume 4 é, no volume 5, o *ranger* preto que orienta os outros em suas ações e necessidades.

Mas é também na luta, também, que as crianças conseguem enxergar valores que nem sempre se fazem presentes no olhar do adulto para esses produtos, especialmente o comportamento de solidariedade e cooperação entre um super-herói e outro, fazendo-as ter uma visão diferente das mediações dos adultos, que parecem se fazer presentes nas relações infantis com a TV. Os adultos mostram que permanecem no âmbito das queixas e negações discutidas por Martín-Barbero e Rey (2004), ao simplesmente colocarem a televisão como algo negativo e tentar impedir a criança de realizar e expressar suas leituras. Mas a identificação de valores contrários à própria perspectiva capitalista, que tenta se enraizar pela via cultural e pelo caminho da linguagem, já mostra que as crianças não absorvem automaticamente o que a televisão exhibe, apesar de muitas de suas colocações expressarem apenas reprodução do discurso da TV. As crianças também mudam, valoram os textos televisivos nos seus jogos de faz-de-conta, estabelecendo regras próprias para seus jogos, o que as tira da condição de esponjas para absorver o que diz a TV, em que muitos autores tentam colocá-las.

Um ponto interessante a destacar, e que já me faz unir as análises tecidas nas oficinas com os pontos que observei nas aulas, é que muito do sentido que se constrói para a Educação Física se faz com a ajuda da televisão pela falta, na própria aula que é encaminhada com as crianças, de momentos de esclarecimento do que é e para que serve a Educação Física. Mas esses momentos são ausentes devido à própria perspectiva de Educação Física presente no PPP da escola e na ação do professor, que segue uma lógica de que na aula dessa área de conhecimento faz-se movimento para aprender movimento ou realiza-se jogos para promover o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo das crianças.

Essa abordagem, além de desculturalizar o corpo, como já foi discutido, não ultrapassa a percepção mecânica do movimento, de modo que não há espaço para ter na Educação Física um diálogo crítico entre crianças e professores, nem para que as crianças coloquem-se como

sujeitos que têm curiosidades e saberes cotidianamente constituídos sobre a cultura corporal. Então, se assim o é, as respostas para essas curiosidades das crianças serão/estão sendo respondidas por aquela que é onipresente e que tem uma resposta lúdica e imaginária para tudo: a TV.

Mas ninguém pense que esse vazio presente na aula de Educação Física não encontra resistência por parte das crianças. Vê-se claramente que a relação com o adulto-professor de Educação Física não é um elemento em que este se constitui uma referência para as crianças. Então, em busca de dar sentido para suas ações nas aulas de Educação Física e tendo, por falta de outra referência, a televisão como ferramenta para formular respostas, as crianças levam o texto televisivo para a aula de Educação Física de três formas.

A primeira é a tentativa de diálogo com o professor, com perguntas, sugestões, pedidos para a aula. Não conseguindo dialogar, a segunda forma é hibridizar a atividade proposta pelo professor com as experiências vividas pelos personagens da televisão a que têm acesso, formulando regras para vivenciar essas experiências, estabelecendo competição entre menino e menina. Um outro modo que se presente faz emergir mais o caráter de resistência à falta de sentido da Educação Física a partir de suas expectativas de modo mais agressivo, por assim dizer, que é a inviabilização da aula para vivenciar aquilo que elas consideram significativo, como jogar futebol com a garrafa *pet*, pegar a bola levada pelo professor e começar a jogar futebol sem permiti-lo dizer qual a atividade que seria proposta, sair da aula, ficar sentado no meio da quadra.

Esses acontecimentos e falas das crianças apontam a necessidade de assumir uma perspectiva de Educação Física no trabalho com a Educação Infantil que possibilite mais que brincar, jogar e aprender movimentos. Uma abordagem de Educação Física que consiga ter na dialogia um princípio pedagógico para que essa área de conhecimento possa assumir, com toda a escola, a função de educar, organizar a capacidade cognoscitiva do aluno, ensiná-lo a ler os diversos textos que acessa na forma das mais variadas linguagens através das quais são postos em circulação diferentes símbolos culturais e ideológicos.

Na fala das professoras, na devolução sistemática, e nas proposições das crianças, na oficina 04, é que consigo ter mais visível as possibilidades que se apontam como possíveis eixos norteadores para a construção de um projeto de ensino-aprendizagem na Educação Infantil que possibilite dar conta do desafio que está posto acima.

A primeira dessas possibilidades é o desenvolvimento do trabalho pedagógico por projetos de ensino. Como ponderei anteriormente, os projetos temáticos dão a possibilidade de acolher, no trabalho pedagógico, uma postura interdisciplinar próxima daquela proposta

por Kramer e outros (2003) no trabalho com os temas geradores, porque possibilitam o levantamento de questões das crianças, além da colocação de aspectos que o professor, como sujeito mais experiente em relação ao conhecimento a ser aprendido, considera importante trabalhar. Além disso, os projetos de ensino, de acordo com Soares (2001-2002), são uma forma de colocar a Educação Física como componente curricular na Educação Infantil sem fragmentar e disciplinarizar a ação pedagógica, independente do professor que esteja realizando o trabalho, se especialista ou pedagogo. E, para legitimar o projeto de ensino como uma possibilidade, tanto o PPP do CEB-UEFS quanto as professoras, na devolução sistemática, reconhecem que um projeto de ensino possibilitaria trabalhar a leitura do texto televisivo com as crianças.

Esse aspecto faz transcender, inclusive, a própria perspectiva de pesquisa que pensava numa proposta para a Educação Física. Todavia, uma outra reflexão a que chego é que o texto televisivo é significativo demais no mundo infantil para ser tematizado por somente uma área de conhecimento. Esse é um desafio da escola como instituição que ensina a ler e ajuda a criança a compreender o mundo em que vive. Então, esse é um desafio que precisa ser tomado pelo conjunto de docentes e áreas de conhecimento e pela Educação Física em particular.

Nesse processo, a Educação Física tem um papel especial por dois motivos. O primeiro é que muito da relação das crianças com o texto televisivo concretiza-se através do eixo corpo-movimento. Segundo, porque, como a cultura corporal tem centralidade nos meios de comunicação, a área encontra uma oportunidade de sair do anonimato e integrar-se à escola.

E, a segunda possibilidade, bastante significativa, parece ser a ampliação das experiências corporais a serem vivenciadas na Educação Infantil, considerando a voz das crianças na seleção de conteúdos a serem tematizados. Esse aspecto além de possibilidade é também uma necessidade quando se tem em conta que é no cotidiano escolar que os sujeitos todos constroem a escola e podem, nessa construção, empreender uma luta e uma formação para a contra-hegemonia.

Quando falo da ampliação das experiências corporais que dizer que não há limites para a seleção de conteúdos. O que precisa ser garantido é que os princípios curriculares que orientam uma lógica sócio-histórica e dialógica de Educação façam-se presentes no processo de avaliação sobre o que é pertinente ensinar e na organização didática desse ensino. Então, como os esportes, do modo como são espetacularizados pela televisão, mostraram-se como um elemento importante na composição do mundo infantil, não há como negar sua presença na Educação Infantil. Essa proposição não significa que o trato com o esporte dar-se-á na

mesma perspectiva que é mostrado na televisão. Ao contrário, essa perspectiva e a leitura que dela fazem as crianças são tomadas como ponto de partida para a ampliação da experiência, para promover a vivência que tira a criança do lugar de quem somente assiste e a coloca no lugar de quem pratica. E, praticando, a criança terá a possibilidade de acessar suas próprias possibilidades de ação corporal, de fazer de conta que é um dado jogador, mas também de ser ela mesma elaborando suas regras e formas de brincar de esporte. Tal processo possibilitar-lhe-á elaborar outros recursos para ler o texto televisivo, o que se torna ainda mais rico com a intervenção intencional do professor nessa leitura, num projeto de ensino.

O mesmo acontece em relação às lutas, que são hegemônicas nos desenhos animados preferidos das crianças, naqueles que elas assistem pelas crianças e no jogo por elas vivenciado a partir de tal referência. As lutas trazem a possibilidade de conhecer não só o movimento, mas manipular os instrumentos utilizados nas lutas, conhecer os valores presentes em cada forma de lutar e aprender em que percurso a humanidade passou a precisar desse recurso na sua organização.

É a partir de todos esses aspectos que, mais uma vez, reconheço a incompletude desse trabalho por chegar nas possibilidades de um projeto de ensino-aprendizagem, mas não chegar a sua concretização e avaliação, que se fazem tão necessárias no processo de construção de conhecimento quanto o próprio diálogo com docentes e crianças. Então, concluo essa pesquisa assumindo o compromisso com o CEB-UEFS e com a comunidade da Educação Física de concretizar as possibilidades aqui levantadas.

É na assunção desse compromisso que proponho, desde já e formalmente, experiências formativas, a serem organizadas pelo grupo Mídia/memória, Educação e lazer/UFBA, em relação ao texto televisivo e os desafios colocados à escola, além de mediar a construção do referido projeto de ensino, especialmente no que diz respeito à elaboração de um projeto para a Educação Física, e o seu encaminhamento didático pedagógico para continuar o diálogo que comecei a tecer com as professoras e com as crianças e para que possamos chegar a um processo de avaliação do que ora se propõe aqui como uma possibilidade teleológica. É claro que tanto a concretização dessas propostas, como todo seu processo de avaliação, poderá ser consolidado na medida em que a comunidade do CEB-UEFS e das escolas públicas de Educação Infantil compreendam a sua necessidade e avaliem que tem condições estruturais, no que diz respeito a tempo e espaço, da escola em relação a essa proposição.

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, Bernadette Siqueira. **História da filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- ANDERY, Maria Amália; et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 14. ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2004.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. A flor e a náusea. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1979.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Mãos dadas. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1979.
- ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ANTUNES, Arnaldo. Saiba. In: CALCANHOTO, Adriana. **Adriana Partimpim: o show**. Sony BGM, 2005.
- ARANTES, Milna Martins. **Educação Física na Educação Infantil: concepções e prática de professores**. 2003. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade**. Vitória: EDUFES, 1996.
- ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, ano 12, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.
- ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, supl. 4, p. 53-60, jan. 2001.
- BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.
- BAQUERO, Ricardo. **Vigotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARBOSA, Ivone Garcia. Educação Infantil: o lugar da pedagogia e da Educação Física em uma perspectiva sócio-histórico-dialética. **Revista Pensar a Prática**, v. 5, p. 71-91, jul.-jun., 2001-2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Sidnei Rodrigues; BETTI, Mauro. A televisão e o ensino da Educação Física na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 2, p. 135-148, jan. 2005.

BAUDRILLARD, Jean. Significação da publicidade. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. p. 291-302

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-Educação?** Campinas: Autores Associados, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, máquinas e violência. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 575-598, mai.-ago., 2004.

BENEVISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de campinas, 1991.

BERGER, Christa. A pesquisa em comunicação na América Latina. In: HOLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga. **Teorias da comunicação**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 241-278

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2001.

BETTI, Mauro. **A janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

BETTI, Mauro. Estudos sobre a mídia: portas e chaves. In: BETTI, Mauro (Org.). **Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas**. São Paulo: HUCITEC, 2003a. p. 11-14

BETTI, Mauro. Imagem e ação: a televisão e a Educação Física escolar. In: BETTI, Mauro (Org.). **Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas**. São Paulo: HUCITEC, 2003b. p. 91-137

BETTI, Mauro. Entre assistir e praticar: Educação física, esporte, televisão e lazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Lúdico, Educação e Educação física**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003c. p. 201-230

BOTERF, Guy Lê. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 51-81

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRACHT, Valter. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**, v. 1. Vitória: Proteoria, 2001. p. 67-79

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT,

Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78

BRANDÃO, Carlos Rodrigues . Pesquisa- participar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999a. p. 9-16

BRANDÃO, Carlos Rodrigues . Pesquisa- participar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999b. p. 7-14

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional**. 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** - Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** - Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BRINHOSA, Mário César. Interdisciplinaridade e transversalidade: possibilidades e equívocos. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Temas de pesquisa em Educação**. Campinas: Autores Associados; Caçador: HISTEDBR/UNC, 2003. p. 171-194

BRITO, Vera Lúcia Alves de. A Educação Física e a construção de uma nova escola, na ótica da LDBE. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Org.). **Educação Física frente a LDBE e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997.

BROUGÈRE, Giles. O interesse de estudar os Pokémons é para demonstrar que, às vezes, as crianças têm competências extraordinárias para aprender. Disponível em: <<http://sns.cemol.com.br/entrevistas/entrevista0033.asp>>. Acessado em: 12 de maio de 2004.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Educação Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de Educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-34

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2001.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e Educação Física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. In: **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 326-345, setembro, 2002.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 55-83

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.

CORAZZA, Sandra. Era uma vez... Quer que conte outra vez? As gentes pequenas e o indivíduo. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Crianças: essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 31-52

COSTA, Márcio da. A Educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em Educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 43-76

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física escolar: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Líber Livros, 2004.

DE PAULA, Branca. **Truques coloridos**. Belo Horizonte: Lê, 1986.

DIDONET, Vital. A política de Educação Infantil e o Fundeb. In: **Presente: revista de Educação**, ano 14, setembro-novembro, 2006. p. 12-19

DUARTE, Rosália; LEITE, Camila; MIGLIORA, Rita. Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 497-564, set.-dez., 2006.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 4. ed. Rio de Janeiro: Global, 1990.

ESCOTEGUY, Ana Carolina. Os estudos culturais. In: HOLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga. **Teorias da comunicação**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 151-170

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes. A reinserção dos jogos populares nos programas escolares.

In: **Motrivivência**, ano VIII, n. 9, dezembro, 1996. p. 44-65

FARIAS, Mabel. Infância e Educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.33-50

FEIRA DE SANTANA. CENTRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Proposta Pedagógica do CEB-UEFS**. Feira de Santana: UEFS, 1998.

FERNANDES, Adriana Hoffmann; OSWALD, Maria Luiza Bastos Magalhães. A recepção dos desenhos animados da TV e as relações entre a criança e o adulto: desencontros e encontros. **Caderno Cedes**, v. 25, n. 65, p. 25-41, jan.-abr., 2005.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 77-94

FERRAZ, Oswaldo Luiz. **Educação Física escolar: conhecimento e especificidade - a questão da pré-escola**. 199-.

FERRAZ, Oswaldo Luiz; MACEDO, Lino. Educação Física na Educação Infantil do município de São Paulo: diagnóstico e representação curricular em professores. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 15, n. 1, p. 63-82, jan.-jun., 2001a.

FERRAZ, Oswaldo Luiz; MACEDO, Lino. Reflexões de professores sobre a Educação Física na Educação Infantil incluindo o Referencial Curricular Nacional. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 15, n. 1, p. 83-102, jan.-jun., 2001b.

FERREIRA, Giovandro Marcus. As origens recentes: os meios de comunicação pelo viés do paradigma da sociedade de massa. In: HOLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga (Orgs.). **Teorias da comunicação**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 99-118

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e Educação: fruir e pensar a TV**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANÇA, Vera Veiga. O objeto da comunicação/A comunicação como objeto. In: HOLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga. **Teorias da comunicação**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 39-60

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 8. ed. São

Paulo: Brasiliense, 1999. p. 34-41

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. **Educação e Sociedade**, n. 27, p. 122-140, 1992.

FREITAS, Marcos Cezar de. Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006a. p. 11-19

FREITAS, Marcos Cezar de. História da infância no pensamento brasileiro. Ou, fugindo de Gilberto Freyre pelas mãos de Mário de Andrade. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006b. p. 251-269

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em Educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 77-108

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 15-50

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez; OLIVEIRA, Amauri A. Bassóli de; ARAVENA, César Jaime Oliva. **Didática de Educação Física: a criança em movimento**. São Paulo: FTD, 1998.

GAMBA JUNIOR. Ui. Um conto infanto-juvenil sobre o conceito de neutralidade da palavra de Mikhail Bakhtin. In: SOUZA, Solange Jobim e. **Educação @ pós-modernidade: ficções científicas e ciências do cotidiano**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 101-106

GARANHANI, Marynelma Camargo. A Educação Física na escolarização da pequena infância. In: **Pensar a Prática**, v. 5, julho – junho, 2001-2001. p. 106-122

GARCIA, Regina Leite. Todas são crianças...mas são tão diferentes... In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Crianças: essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 9-30

GENSINGER, Humberto. Terra de Gigantes. In: **A Revolta dos Dândis I**. Sony & BMG, 1987.

GENSSINGER, Humberto. Ninguém = Ninguém. In: **10.000 Destinos**. Sony BMG, 2000.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da Educação das majorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em Educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1995a. p. 228-252

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Escola S. A.** Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História e filosofia da Educação brasileira**. Barueri: Manole, 2003.

GHIRALDELLI JR., Paulo. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). **Infância, Educação e neoliberalismo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.11-41

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, ano XX, n. 50, p. 9-25, abr., 2000.

GONÇALVES, Clézio J. S. Ler e escrever também com o corpo em movimento. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 7. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

GONZAGA JUNIOR (GONZAGUINHA), Luiz. Bie, Bie, Brazil. In: **BIS-Gonzaguinha**. EMI, 2000

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: temas da cultura, ação católica, americanismo e fordismo**, v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo e jornalismo**, v. 2. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRILLO, Marlene et al. Transposição didática e produção de conhecimento. **Presença Pedagógica**, v. 8, n. 16, p. 75-84, jul.-ago., 2002.

GUIMARÃES, Gláucia. **TV e Escola: discursos em confronto**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUTIÉRREZ, Francisco. Dimensão pedagógica das novas tecnologias da comunicação e informação. In: PORTO, Tânia Maria Esperon (Org.). **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas**. Araraquara: JM, 2003. p. 33-40

HARDT, Michel; NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HOLLANDA, Francisco Buarque. Deus lhe Pague. In: **Construção**. Marola Edições Musicais, 1971.

HOLFELDT, Antonio. Hipóteses contemporâneas de pesquisa em comunicação. In: HOLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga (Orgs.). **Teorias da comunicação**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 187-240

HOLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga. **Teorias da comunicação**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. O Iluminismo como mistificação de massa. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **Teoria da cultura de massa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. p. 169-216

KLIMES, Helena Botelho Gomes, et al. **Dicionário da Língua Portuguesa Larrousse Cultural**. São Paulo: Nova Cultural, 1992.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 11-26, jan.-jun., 2003.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia, et al. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação infantil**. São Paulo: Ática, 2003.

KRESS, Ghunter. O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 115-138

KUHLMANN JR., Moisés. Histórias da Educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, mai.-ago., 2000.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004a.

KUNZ, Elenor. Práticas didáticas para um “conhecimento de si” de crianças e jovens na Educação Física. In: KUNZ, Elenor (org.). **Didática da Educação Física 2**. 2. Ed. Ijuí: Unijuí, 2004b. p.15-52

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 229-250

LAZARFELD, Paul; MERTON, Robert. Comunicação de massa, gosto popular e a organização da ação social. In: LIMA, Luiz Costa (Orgs.). **Teoria da cultura de massa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. p. 109-134

LEIRO, Augusto César Rios. **Educação e mídia esportiva: representações sociais das juventudes**. 2004. 290p. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

LEITE, Maria Isabel F. P. Nem fase de grafismo, nem exercício psicomotor: o desenho como espaço de produção cultural das crianças. In: MACHADO, Maria Lúcia A. (Org.) **Encontros**

e desencontros em Educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002. p. 201-212

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 19-52

LISBOA, Mariana Mendonça; PIRES, Giovani De Lorenzi. Televisão, representações sociais e cultura de movimento: tecendo reflexões de uma trama no contexto da infância. **Revista Motrivivência**, ano XVI, n. 23, p. 119-141, dez., 2004.

LUCENA, Carlos A. Educação e trabalho: interfaces do mercado. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Temas de pesquisa em Educação.** Campinas: Autores Associados; HISTEDBR: Caçador, 2003. p. 143-160

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft.** 11. ed. São Paulo: Ática, 1996.

MACHADO, Irene. O ponto de vista semiótico. In: HOLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga (Orgs.). **Teorias da comunicação.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 279-309

MAGALDI, Sylvia. A TV como objeto de estudo na Educação: idéias e práticas. In: FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e Educação: fruir e pensar a TV.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 111-144

MAGALHÃES, Cláudio Márcio. **Os programas infantis da TV: teoria e prática para entender a televisão feita para as crianças.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.53-80

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1987.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. **Os exercícios do ver: hegemonia televisual e ficção televisiva.** 2. ed. São Paulo: Senac, 2004.

MARTINO, Luiz C. Interdisciplinaridade e objeto de estudo da comunicação. In: HOLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga (Orgs.). **Teorias da comunicação.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 27-38

MARTINS, Marcos Francisco. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 123-160

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2005

MARTINS, João Batista. **Vygotsky e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005

- MÉSZAROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- MÉSZAROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- MIGUEL, Luís Filipe. A democracia domesticada: bases antidemocráticas do pensamento democrático contemporâneo. **Revista de Ciências Sociais**, v. 45, n. 3, p. 483-511, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 9. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2006.
- MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-176
- MONTENEGRO, Oswaldo. Intuição. In: **Oswaldo Montenegro ao vivo**. São Paulo: Warner Chappel, 1988.
- MORAES, Vinícius. Operário em construção. In: MORAES, Vinícius. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p. 205-206
- MORGADO, José Carlos. Educar no século XXI: que papel para o(a) professor(a)? In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 109-138
- MOURA, Luciano raizer. **Qualidade simplesmente total: uma abordagem simples e prática da gestão da qualidade**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.
- MÜLLER, Verônia Regina; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. O Estatuto da Criança e do Adolescente: um instrumento legal do professor de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, p. 9-24, mai., 2005.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- NEGRÃO, Theotonio. **Código de processo civil**. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- OLIVEIRA, Nara Rejane da Cruz. **Concepções de Infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações**. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, p. 95-107, mai., 2005.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ORLANDI, Eni Pecceli. **A linguagem e seu funcionamento**. 6. ed. Campinas: Pontes, 1996.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PFROMM NETO, Samuel. **Telas que ensinam: mídia e aprendizagem - do cinema ao computador.** 2. ed. Campinas: Alínea, 2001.

PICELLI, Luciyelena Amaral. **Produção científica sobre Educação infantil nos mestrados e doutorados em Educação no Brasil.** 2002. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

PIMENTEL, Susana Couto. **O potencial da análise microgenética na investigação dos processos educativos.** 200-.

PORTO, Tânia Maria Esperon. **A televisão na escola... Afinal, que pedagogia é esta?** Araraquara: JM, 2000.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RIBES, Rita; BORUCHOVITCH, Mônica Costa. O Esteves-sem-metafísica e a ética da traquinagem. In: SOUZA, Solange Jobim e (Org.). **Educação @ pós-modernidade: ficções científicas e ciências do cotidiano.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 157-163

RIBES, Rita Marisa Pereira. Infância, televisão e publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 81-105, mar., 2002.

RIBES, Rita; SOUZA, Solange Jobim e. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Orgs.). **Infância e produção cultural.** Campinas: Papirus, 1998. p. 25-42

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e mudança.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, mar., 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (Orgs.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte.** São Paulo: Cortez, 1994.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo.** Campinas: Autores Associados, 2000. p. 3-22

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da Educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 41-80

SALGADO, Raquel Gonçalves. “Eu tenho a força!”: os super-heróis mirins nos desenhos animados e na vida. In: SOUZA, Solange Jobim e (Org.). **Educação @ pós-modernidade: ficções científicas e ciências do cotidiano.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 75-87

SALGADO, Raquel Gonçalves; RIBES, Rita Marisa Pereira; SOUZA, Solange Jobim e. Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. **Caderno Cedes**, v. 25, n. 65, p. 9-24, jan.-abr., 2005.

SANFELICE, José Luís. Dialética e pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 69-94

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, p. 55-68, jan. 2002.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno Cedes**, ano XX, n. 50, p. 26-40, abr., 2000.

SILVA, Bento Duarte. **Educação e comunicação**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

SILVA, Eduardo Jorge Souza da. A Educação Física como componente curricular na Educação Infantil: elementos para uma proposta de ensino. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, p. 127-142, mai. 2005.

SILVA, Juremir Machado. O pensamento contemporâneo francês sobre a comunicação. In: HOLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga (Orgs.). **Teorias da comunicação**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 171-186

SILVA, Maurício Roberto da. **O assalto à infância no mundo amargo da cana de açúcar: onde está o lazer/ lúdico? O gato comeu?** Campinas – SP: UNICAMP, 2000. 395 p. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física: Universidade Estadual de Campnas, 2000.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. Condições sociais da constituição do desenho infantil. **Revista de Psicologia da USP**, v. 9, n. 2, p. 1-9., 1998.

SOARES, Amanda Fonseca. Os projetos de ensino e a Educação Física na Educação infantil. **Revista Pensar a Prática**, v. 5, p.15-38, jul.-jun. 2001-2002.

SOARES, Carmem Lúcia. Parâmetros Curriculares Nacionais e Educação Física escola. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Org.). **Educação Física frente a LDBE e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JUNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar; o que é um componente curricular? In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**, v. 1. Vitória: Proteoria, 2001. p. 81-92

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim**. 9. ed. Campinas: Papirus, 1994.

SOUZA, Solange Jobim e; GAMBÁ JUNIOR. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. In: SOUZA, Solange Jobim e. (Org.) **Educação @ pós-modernidade: ficções científicas e ciências do cotidiano**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 27-45

SOUZA, Solange Jobim e. Educação na pós-modernidade. Educar pra quê? In: SOUZA, Solange Jobim e. (Org.) **Educação @ pós-modernidade: ficções científicas e ciências do cotidiano**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003a. p. 15-26

SOUZA, Solange Jobim e. Educação e felicidade na cultura do consumo. In: SOUZA, Solange Jobim e. (Org.) **Educação @ pós-modernidade: ficções científicas e ciências do cotidiano**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003b. p. 88-100

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke, et al. Avaliar com os pés no chão da escola: a experiência da Educação Física. In: CARVALHO, Maria Helena da Costa (Org.). **Avaliar com os pés no chão da escola: reconstruindo a prática pedagógica no Ensino Fundamental**. Recife: UFPE, 2000.

TEIXEIRA, Luiz Monteiro. **A criança e a televisão: amigos ou inimigos?** 2. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Educação Física e produção do conhecimento**. Palestra proferida na VII Jornada Pedagógica do CBCE/BA em 05 de maio de 2007. Salvador, 2007.

VASCONCELLOS, Celso. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2001.

VASCONCELLOS, Celso. **Planejamento: do projeto político-pedagógico ao projeto de ensino-aprendizagem**. São Paulo: Libertad, 2000.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo: um passo adiante. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-56

VERÍSSIMO, Luís Fernando. A bola. In: VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Comédias para se ler na escola**. São Paulo: Objetiva, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERTSCH, James; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: DANIELS, Harry (Org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e**

desdobramentos. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 151-167

WIGGERS, Ingrid Dittrich. Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. **Revista Brasileira da Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, p. 59-78, mai. 2005.

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. 5. ed. Lisboa: Presença, 1999.

ANEXO A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Of.0 84/ PPGE/2006

Salvador, 10 de novembro de 2006

Senhora Diretora,

Apresentamos a V. Sa Martha Benevides da Costa, mestranda deste Programa de Pós-Graduação, que está desenvolvendo a pesquisa intitulada “Educação Física na Educação Infantil e Discurso Midiático: Implicação Pedagógica e Possibilidades de Ação Educativa” e necessita colher dados nessa Instituição.

Esperamos contar com a colaboração de V. Sa no sentido de facilitar o acesso da referida mestranda às informações, bem como autorizar o uso de equipamentos para fotografia e gravação das atividades.

Atenciosamente,

**ROBERTO SIDNEI MACEDO
COORDENADOR**

À Divisão de Educação Infantil da
Secretaria Municipal de Educação de
Feira de Santana - Bahia

ANEXO B



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Of.0 84/ PPGE/2006

Salvador, 10 de novembro de 2006

Senhora Diretora,

Apresentamos a V. Sa Martha Benevides da Costa, mestranda deste Programa de Pós-Graduação, que está desenvolvendo a pesquisa intitulada “Educação Física na Educação Infantil e Discurso Midiático: Implicação Pedagógica e Possibilidades de Ação Educativa” e necessita colher dados nessa Instituição.

Esperamos contar com a colaboração de V. Sa no sentido de facilitar o acesso da referida mestranda às informações, bem como autorizar o uso de equipamentos para fotografia e gravação das atividades.

Atenciosamente,

**ROBERTO SIDNEI MACEDO
COORDENADOR**

Ao Centro de Educação Básica da
Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana-BA

APÉNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados professores,

Estou no Centro de Educação Básica (CEB), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) para realizar minha pesquisa de mestrado. O estudo trata da relação entre o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil e sua relação com aquilo que as crianças aprendem na e com a televisão sobre os conteúdos tematizados por essa área de conhecimento. Para a realização desse estudo, que se fará a partir da pesquisa participante, precisarei discutir com o grupo docente o objeto de pesquisa nas reuniões pedagógicas, freqüentar as salas de aula regularmente, entrevistar todos os professores da educação infantil, realizar oficinas com as crianças dentro do horário escolar (o que exigirá que dado momento da rotina escolar fique sob a responsabilidade da pesquisadora em data e horários previamente combinados), observar as aulas de Educação Física e fotografar o espaço das salas de aula. A efetivação destes procedimentos só acontecerá mediante a autorização de cada professor para que a pesquisadora possa realizar as atividades.

Atenciosamente,
Martha Benevides da Costa
(Aluna regular do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado – da Universidade
Federal da Bahia)

Eu _____, professor(a) do Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana, do grupo _____, autorizo a realização das atividades da pesquisa de mestrado da professora Martha Benevides da Costa, concordando com todos os termos postos neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assinatura do(a) Professor(a)

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais,

estou no Centro de Educação Básica (CEB), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) para realizar minha pesquisa de mestrado. O estudo trata da relação entre o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil e sua relação com aquilo que as crianças aprendem na e com a televisão sobre os conteúdos tematizados por essa área de conhecimento. Para a realização desse estudo, que se fará a partir da pesquisa participante, precisarei discutir com o grupo docente o objeto de pesquisa nas reuniões pedagógicas, freqüentar as salas de aula regularmente, entrevistar todos os professores da educação infantil, realizar oficinas com as crianças dentro do horário escolar (o que exigirá que dado momento da rotina escolar fique sob a responsabilidade da pesquisadora em data e horários previamente combinados), observar as aulas de Educação Física e fotografar o espaço das salas de aula.

Venho através deste pedir autorização aos pais para a realização das atividades com as crianças (oficinas de desenhos, rodas de conversa sobre o que assistem na televisão que tenha relação com jogos, danças, lutas, esportes, capoeira e outras manifestações da linguagem corporal), bem como para filmar a realização de tais atividades para fins de levantamento e análise dos dados significativos para a pesquisa.

Atenciosamente,

Martha Benevides da Costa

(Aluna regular do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado – da Universidade Federal da Bahia)

Eu _____, responsável pelo
aluno _____, do grupo _____, do Centro de
Educação Básica da UEFS, autorizo a realização das atividades relacionadas à pesquisa de
mestrado da professora Martha Benevides da Costa, concordando com todos os termos postos
neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assinatura do pai, da mãe ou responsável

APÉNDICE C

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Qual a importância da escola de Educação Infantil?
2. Qual a concepção pedagógica usada para orientar o trabalho pedagógico desenvolvido no CEB-UEFS?
3. Como, nessa concepção, vocês compreendem que deve acontecer a relação entre os conhecimentos produzidos pelas crianças no cotidiano e os que a escola tem o objetivo de tematizar?
4. Como você concretiza essa relação na sala de aula?
5. Nessa concepção, qual a importância da Educação Física? (Para coordenação e professor de Educação Física)
6. Quais os conhecimentos que as crianças aprendem na Educação Física? (Para coordenação e professor de Educação Física)

APÊNDICE D

MAPA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO TEMÁTICA DO PPP DO CEB-UEFS

Concepção pedagógica	Conhecimentos cotidianos-conhecimentos escolares	Currículo - Concepção de Educação Física	Função social da escola	Relação mídia-conhecimentos cotidianos
<p>“[...]que o encontro/confronto dignos destas diferenças, em sala de aula, pode ser altamente enriquecedor para a ação pedagógica, que não busca colocar as crianças em fôrmas [...]”.</p>	<p>“[...] não deve haver separação entre os que ensinam e os que aprendem, pois o processo de desenvolvimento do aluno é dinâmico, social e ocorre a partir da própria existência do indivíduo, tanto dentro como fora da escola”.</p>	<p>“O CEB-UEFS está fundamentado em alguns pontos básicos quais sejam: [...], a utilização de diferentes linguagens; [...]; organização pedagógica através de Projetos Coletivos de Ensino que viabilizem o florescimento da imaginação, da fantasia, do senso de realidade e da contextualização; [...] a convivência interativa [...] de aprendizagem e investigação”.</p>	<p>-“[...] a Educação pressupõe vivência e inserção em problemas vitais, circunstanciados, mediante contato direto e crítico com a realidade. [...] a escola é o espaço que garante ao indivíduo o acesso aos bens culturais socialmente produzido”.</p>	<p>“[...] as crianças são impactadas pelos avanços tecnológicos da atualidade, pois lêem as falas e os silêncios, as expressões formais e informais, as faces e os gestos e outros textos que dão ressignificados às ações do cotidiano, também cobrando para si todas as possibilidades que o mundo letrado oferece e querendo dominar as novas linguagens [...]”.</p>
<p>“Dos professores [...] esperamos que sejam capazes de construir propostas de trabalho [...] a partir de uma concepção interacionista do desenvolvimento da criança”.</p>	<p>“[...] vivenciando situações que desafiem seu pensamento para uma relação construtiva com o mundo, que se realiza a partir das experiências vividas pelos sujeitos, nos diversos espaços educativos a que tem acesso (família, trabalho, escola, grupos de convivência...), na interação com o mundo e com as pessoas que fazem parte de seu universo cultural”.</p>	<p>“Urge, então, que o indivíduo, para exercer sua cidadania, aproprie-se das diversas formas de uso da linguagem”.</p>	<p>-“[...] a Educação infantil, contribui para o processo de democratização da escola, constituindo-se o alicerce de desenvolvimento da criança e na construção de sua cidadania”.</p> <p>-“[...] entendemos a Educação básica como um direito de todas as crianças e oferecida para, em complemento à ação familiar, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento global, promovendo a ampliação de experiências e construção de conhecimento pelo educando”.</p>	<p>“Para vivenciarmos um ambiente escolar construtivo devemos considerar o desenvolvimento tecnológico que tem perpassado as nossas escolas e que exige a formação de um profissional que não só domine as habilidades específicas de uma determinada área do conhecimento, mas que evidencie o domínio de várias linguagens [...]”</p>
<p>“A forma como a criança e o conhecimento interagem transforma-se mutuamente, a partir da delimitação de pressupostos na perspectiva sócio-interacionista”.</p>	<p>“O professor, [...], deverá agir como mediador e desafiador, na relação aluno/objeto de conhecimento, detectando o que ele já sabe, apresentando-lhe situações-problema para que estas possam ser</p>	<p>“As áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e Informática”.</p>	<p>-“[...] a escola exerce a função de formadora e qualificadora do ser humano nos aspetos: físicos, psíquicos e sociais, objetivando sua plenitude e participação consciente no processo histórico”.</p> <p>-“Cabe`[...] à escola oportunizar à criança o acesso aos bens culturais historicamente produzidos, a fim de favorecer-lhe a construção e reconstrução dos diversos saberes existentes”.</p>	<p>Objetivo da Educação Física:conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais [...] analisando criticamente os padrões divulgados</p>

<p>“A nossa opção, por um fazer pedagógico coletivo, interdisciplinar, certamente estarão caminhando rumo à escola transformadora e emancipadora [...]”.</p> <p>“[...] a Educação Escolar deve fazer uso de assimilação ativa dos conteúdos sócio-culturais já produzidos pela humanidade, como suportes da aquisição de habilidades, entendimentos e convicções que servirão de meios para que os indivíduos e as coletividades conservem e renovem a cultura, sempre na perspectiva de satisfazer suas necessidades”.</p> <p>“[...] o acompanhamento e a estimulação da conduta infantil das</p>	<p>confrontadas e estimulem o aluno a modificar suas hipóteses e informações, de modo que estas o ajudem a ampliar suas redes de significação”.</p> <p>“O educando é um receptor ativo, pois, na medida em que está compreendendo a realidade apresentada, também está articulando o conteúdo exposto com a sua experiência vivida”.</p> <p>“[...] o ponto de partida para a obtenção do conhecimento escolar passa a ser o conhecimento que o aluno já traz [...]”</p> <p>“[...] consideramos as formas próprias de as crianças constroem</p>	<p>“A metodologia de trabalho será realizada através de Projetos Coletivos de Ensino, tendo em vista que este tipo de planejamento constitui-se numa organização compartilhada da prática pedagógica [...]”.</p> <p>“A opção por uma Pedagogia de Projetos está respaldada na possibilidade de construção de um ambiente cooperativo, onde decisões coletivas e compromissos assumidos garantam o exercício da experiência democrática e na construção de um espaço significativo de aprendizagem, onde as experiências de interação ressignifiquem, numa perspectiva social, os atos de ensinar e aprender”.</p> <p>“Buscando uma compreensão que melhor contemple a complexidade da questão, a</p>	<p>pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito”.</p> <p>-“o CEB-UEFS visa à formação global do aluno como ser livre capaz de auto-construir-se e de ser crítico, inventivo, descobridor, e acima de tudo, autônomo, atuante e integrado na sociedade e na cultura da qual participa”.</p> <p>-“A Educação [...] volta-se para a formação de homens conscientes e comprometidos com a emancipação coletiva e individual e, dessa forma, contribuir para a transformação e humanização da sociedade”.</p> <p>-“[...] o fim político da ação educativa crítica é trabalhar no sentido de que todos os cidadãos tenham acesso e permanência dentro do processo escolar, sendo-lhes garantida uma aprendizagem satisfatória e significativa dos conteúdos científicos e culturais sistematizados através dos currículos”</p> <p>-“A Educação deve, portanto, exercer uma função social e socializadora. Social, enquanto prepara o indivíduo, como um ser histórico, inserindo-o numa sociedade. Socializadora, porque deve garantir e possibilitar ao ser individual o acesso aos bens culturais historicamente elaborados”.</p>
--	--	--	---

<p>crianças do CEB-UEFS depende, [...], que o pessoal envolvido neste, saiba como intermediar o processo de apropriação e construção de novos esquemas de ação, processo esse que deve ser explicitado e operacionalizado pela sua proposta pedagógica. Nesse sentido, torna-se essencial a caracterização de cada fase do desenvolvimento da criança [...].”</p>	<p>seus conhecimentos, construir seus sentimentos, sua própria identidade e consciência reflexiva, na interação permanente com outros parceiros, fora e dentro da escola”.</p>	<p>proposta dos PCNs adotou a distinção entre organismo e corpo [...].”</p>		
<p>“Na busca de uma nova orientação para nosso trabalho no cotidiano da escola, temos assimilado algumas concepções de diferentes correntes e vivenciando algumas repercussões de outras propostas de ensino”</p>	<p>“[...] cada um se constrói através das relações sociais, pois, somos resultantes de nossa interação [...], nenhum ser humano está isento de influências, e é exatamente no seio delas que nos construímos dialeticamente aceitando-as ou rejeitando-as, incorporando-as ou recusando-as”</p>	<p>“[...] a presente proposta entende a Educação Física como uma cultura corporal”.</p>		
		<p>“Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: jogos, o esporte, a dança, a ginástica e a luta”.</p> <p>“Assim, a área de Educação Física hoje contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. Entre eles, se consideram fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidade de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde”</p>		

APÊNDICE E

MAPA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO TEMÁTICA DAS ENTREVISTAS

Sujeitos	Concepção pedagógica	Conhecimentos cotidianos-conhecimentos escolares	Concepção de Educação Física	Função social da escola	Relação mídia-conhecimentos cotidianos
D1	<p>“(…) a gente vê a Educação como um processo (…)”</p> <p>“(…) a proposta é sócio-interacionista [...]. Mas a referência principal é Vigotski, Piaget e os que os seguem”.</p>	<p>“É o ponto de partida. Na verdade, esse conhecimento é a nossa referência, né!? Dentro dessa proposta a gente trabalha com o levantamento dos conhecimentos prévios, que a criança já traz, do que a criança já sabe, para aí demandar todo o nosso planejamento”</p> <p>“(…) a criança está se socializando desde que ela nasce (...)”</p>	-	<p>“(…) na escola é que são transmitidos aqueles fundamentos já pré-determinados”.</p> <p>“(…) já é um início de desenvolvimento, desde os quatro anos, da criança como um todo, desde a socialização até o processo de ensino-aprendizagem”</p>	<p>“A mídia, na verdade, ela está dentro da nossa casa. Exerce grande poder sobre nossas mentes, na de um adulto, imagine de uma criança!?”</p> <p>“Eu acho complicado até a questão da proibição: isso assiste e isso não assiste. Não é assim. E a qualquer hora, às vezes uma exibição inapropriada para a criança em qualquer horário. Então a responsabilidade é da reflexão dentro da sala de aula para que a gente possa estar canalizando essas atenções”</p>
C2	<p>“A proposta pedagógica da escola está embasada na teoria sócio-interacionista”.</p> <p>“A gente tem nossos métodos, as competências que a gente quer que cada grupo adquira no final do ano”.</p>	<p>“(…) o professor significa essa aprendizagem que vem de fora, sem perder..., sem deixar cair no espontaneísmo, é claro!”</p> <p>“Então, de certa forma a gente acaba também aproveitando desse, dessas informações para estar estabelecendo relações e ampliando um pouco o repertório que ela já tem”</p> <p>“Eu acho que tudo que a criança traz é importante, é algo significativo e que a escola não pode ignorar porque a criança vive nesse processo”.</p>	<p>“A Educação Física tem uma importância muito grande pela questão não só de cuidar com o físico. Para descentralizar esse egocentrismo, brincadeiras cooperativas. Então, eu vejo na Educação Física um papel muito importante de integrar também, além de tratar da questão física mesmo, né!?, da saúde, de estar fazendo movimentos, principalmente na Educação Infantil em que isso é necessário, né!? Além de estar desenvolvendo outras questões, motoras também, que ajuda também dentro da própria sala de aula.</p>	<p>“(…) sistematizar as questões que a criança já tem, para socializar, né!? Ir socializando com essas outras crianças que aqui ela encontra, não só o que ela aprende fora da escola, aprende em casa, com as outras...com os passeios, com os pais, com o teatro, o cinema, o meio onde ela vive, como também as aprendizagem que ela vai adquirindo aqui”</p>	-

P4	<p>“A linha dentro da concepção de Vigotski, a linha sócio-interacionista”.</p>	<p>“(…) a gente valoriza os conhecimentos prévios do aluno, a gente trabalha com relação à zona proximal, (…) o seu conhecimento do mundo, o que ele já traz, para a partir daí ele chegar na zona potencial”</p> <p>“(…) ela já aprende em casa com os pais, com os irmãos, com os parentes, com a família, com os vizinhos, com a televisão, tem um monte de coisas que ta sempre levando informações para essa criança”</p> <p>“Então, ela já vem com uma bagagem e, então, a gente tem que aproveitar essa bagagem. Por exemplo, quando a gente trabalha a simulação de realidade, a gente vai trabalhar uma situação problema baseados na realidade que a criança vive”.</p> <p>“A criança vive um espaço bem mais amplo que a escola. (...). A gente tem que se preocupar com o que eles aprendem lá fora”.</p>	<p>A gente na Educação Infantil trabalha a motricidade, a psicomotricidade, os movimentos (...)”</p>	<p>“É a base que elas vão ter para os anos posteriores”</p>	<p>“Os conhecimentos prévios vêm de casa, vêm também da mídia, dos meios de comunicação que hoje em dia está, está assim, a criança está mais próxima desses meios de comunicação. Então, elas trazem muita coisa, né!? Elas trazem de casa esses desenhos e elas passam pra gente. Às vezes, a gente nem assiste e a gente é, não é obrigado, né!?, mas a gente assiste pra entender o que é que está passando, o que é que acontece nesses desenho pra gente entender o brincar, o jeito delas brincarem, o jeito delas se expressarem. E elas fazem muito isso através dos desenhos, elas imitam, trabalha muito o jogo simbólico através do que passa na televisão.”</p> <p>“(…) a mídia ajuda e ao mesmo tempo tem coisa que a mídia atrapalha. Tem muitos programas educativos e tem também programas, assim, que distorcem”</p>
----	---	---	--	---	--

E4	<p>“(…) o construtivismo [...] já observei alguma coisa assim que eles trabalham em cima de Piaget, nesse negócio de idade”.</p> <p>“Eu não acho que ninguém é cem por cento construtivista. Tem horas que a gente vai pro tradicional mesmo, quando chama atenção das crianças. Mas acho que a gente tenta andar no construtivismo”</p>	<p>“Por exemplo, os meninos tavam cantando uma música aí na sala (de aula), aí a professora fez: ‘Não, não pode cantar’ a música, pagode, essas músicas porque a letra é assim... Mas isso é o que elas vivem lá fora e eu acho que a gente poderia trazer e falar que é um tipo de música popular”.</p> <p>“(…) um ponto positio que a escola conseguisse trabalhar com o que eles trazem da rua com o que a gente tem como objetivo da escola”</p>	<p>“Trabalha a coordenação motora”.</p>	<p>“No desenvolvimento geral da criança, na interação com as, com as outras crianças (...)”</p> <p>Pra trabalhar coisas que normalmente os p..., não se trabalha em casa também”</p>	<p>“Os desenhos animados, muitos eles contam,, assim. Desenhos animados, músicas, programas. Às vezes, eles falam de programas de televisão”.</p> <p>“Principalmente os meninos, tem aqueles desenhos que tem lutas marciais, esses tipos de coisa eles gostam de brincar”</p> <p>“(…) a mídia também é formadora de opinião e acaba sendo uma educadora (...). A gente tem assim o papel de tentar trazer a mídia pra dentro da escola e,...discutir, e debater, e não só criticar, como tem muita gente que só critica”.</p> <p>“Eu tive um professor que ele sempre falava muito que a gente precisa trazer a mídia pra sala de aula porque hoje em dia eles passam muito tempo na frente da televisão e carregam muito da mídia com eles mesmos”.</p>
P5	<p>“Sócio-interacionista. Piaget, Vigotski, Wallon”</p>	<p>“Todo indivíduo tem sua vivência diferente, cada um no seu mundo e ele traz sua própria visão de mundo. E essa socialização é fundamental no ser humano, essa troca de experiência”.</p> <p>“Todo indivíduo tem sua vivência diferente, cada um no seu mundo e ele traz sua própria visão de mundo”.</p>	-	<p>“A escola é a base, onde a criança começa a desenvolver cognitivamente, começa a elaborar os controles mentais e a escola é o mediador disso aí”.</p> <p>“A escola precisa saber conduzir essa troca de relações e até conduzir e nortear para aquilo que é socialmente aceito”.</p>	<p>“A mídia faz parte da vida da criança, do indivíduo desde criança, da hora que acorda até a hora que dorme. Peincipalmente as classes populares que não têm uma certa cultura (...), então a criança vê muita televisão, que é o recurso mais barato”</p> <p>“A gente não vai dizer que a mídia não é necessária, né!?, importante na vida deles. Então, a gente tem que trabalhar com eles isso, discutir, trazer assim o que eles vêem em casa todo dia, e o que a gente vê no comportamento, como luta... E a gente saber trabalhar com eles e discutir com eles na sala, até para que eles possam saber</p>

					olhar depois, quando chegar em casa e ver a diferença” “Seria bom se tivesse um projeto, porque hoje o professor faz se quiser, mas com um projeto todos iriam falar da TV”
E5	-	<p>“E acho que tem que fazer assim, um conjunto: o que elas aprendem fora da escola tem que trazer pra sala de aula. Até porque tudo que tá lá fora não precisa nem a gente pedir. Eles trazem”.</p> <p>“É bem mais fácil, até para eles mesmos, aprenderem coisas dodia-a-dia, do cotidiano deles”.</p>	-	“(…) aprende a compartilhar, a entender o outro (...)”	“(…) a criança, ela se espelha muito na televisão. Se assiste um desenho, aqui mesmo na escola, assiste um desenho, quando chega no outro dia ta brincando desse desenho. Semana passada mesmo as criança tavam tudo subindo nessa tampa aí (refere-se à tampa que fecha uma boca de lobo) do tanque, dizendo que era rebelde (...). Se é um desenho de luta, eles estão brincando de luta”.
P6	Fundamentamos o nosso trabalho numa postura sócio-interacionista (...). Estamos sempre baseando nosso trabalho em Vigotsky (...). Também fazemos outros estudos em cima de Piaget e Emília Ferreiro, muito na questão da escrita.	<p>“A criança, o ser humano, não e uma tabula rasa, que a criança mesmo ela talvez não tendo um conhecimento tão abrangente como o de nós, adultos temos, ela também tem um conhecimento, um conhecimento de mundo”</p> <p>“(…) quebra-se aquela idéia de que a criança, ela só aprende a partir dos sete anos de idade (...)”</p> <p>“(…) a criança, o ser humano, não é uma tábula rasa”.</p>	-	<p>“a socialização que a criança na Educação Infantil vai vivenciar, a socialização com o outro”.</p> <p>“eu vejo como função da escola esse papel de sistematizar aquilo que a criança já traz consigo e aquilo que também ela aprende na escola”.</p>	“Muitos dos meus alunos passam a manhã ou a tarde na frente de uma televisão onde estão assistindo. Eles não têm com quem conversar, com que ela dialogar”.

		<p>“A Educação Infantil começa a trabalhar esse conhecimento de mundo que a criança já traz quando chega à escola”</p> <p>“(…) nós temos todo o cuidado de procurar saber, diagnosticar o conhecimento da criança, pra que a gente possa daí ajudar o potencial dela a ser desenvolvido”</p>			
E6	-	<p>“Quando eles vêm para a escola ele já trazem um conhecimento”</p> <p>“A escola tem que respeitar o que a criança aprender lá fora e tentar modificar, tentar consertar o que a criança não assimilou”.</p>		<p>“(…) a criança se socializa (...). É a fase mais importante da vida da criança, eles aprendem”</p>	<p>“(…) tem a mídia que a criança aprende. Com o que passa na TV a criança se torna violenta, mas tem aquele deseno que a criança vai aprender, se descobrir (...)”.</p> <p>A escola tem que modificar. (...). Porque eles querem a brincadeira de luta, sabe, brincar na sala de bater um no outro, chutando o outro (...). Então, a escola tem por obrigação, assim, não chegar e dizer você não pode fazer, mas dizer isso é bom e isso é ruim”.</p>
PEF	(...) pra trabalhar Educação Física, a gente precisa ir buscar outras coisas: Vigotski, Wallon, Piaget”.	<p>“Eu acho que a criança aprende na rua, dentro de casa, e tem que ta trabalhando na escola também”.</p>	<p>“A Educação Física é importante porque tem criança que a gente percebe que tem algumas dificuldades motoras, lateralidade, noção de espaço e as que vêm de outra escola a gente percebe que tem algumas diferenças das crianças que que teve, qu passou 4, 5 e 6 aqui. Atividades com bola mesmo...”</p> <p>“A Educação Física trabalha o</p>	<p>“É importante porque nessa fase a criança tem que ter várias atividades, quanto mais, melhor”.</p>	-

			movimento, o corpo, os movimentos que são naturais, que nem no correr, no saltar, lateralidade, direita, esquerda, sempre com atividades que sejam mais simples mesmo, da criança, do dia-a-dia (...).”		
--	--	--	---	--	--

APÉNDICE F

A BOLA E A TV²⁵

Era uma vez, um menino chamado José. Esse menino gostava muito de todas as máquinas. Ele se perguntava porque as máquinas não eram como a gente. Por que não podia conversar com elas? Colocá-las para dormir? E todas as outras coisas que a gente faz, como comer, tomar banho, ...

Os pais de José ficavam preocupados em alguns momentos, porque mandavam ele dormir, mas ele não ia. Chamavam-no para comer, mas ele levava o prato para a frente da televisão e comia por lá mesmo.

Mas a máquina preferida de José era a televisão. Ah! Ele passava horas e horas diante da TV, assistindo seus programas preferidos. Às vezes, ficava até tarde da noite assistindo a novelas, filmes e tudo mais que passasse naquela máquina maravilhosa.

Um dia, o pai de José teve uma idéia que achou excelente para José passar menos tempo com a máquina. Pensou: - Vou comprar uma bola de presente para ele. Aí quero ver se não consigo tirá-lo de frente das máquinas!!!

O pai de José saiu, comprou a bola e voltou para casa todo confiante. Quando encontrou José, mostrou a bola dizendo: - Olha o que eu trouxe pra você, José! Com a voz mais empolgada do mundo.

Então, José perguntou: - Onde é que liga? Essa pergunta deixou o pai dele realmente muito confuso. Afinal, como José poderia achar que tudo tem que ser ligado e desligado!? E respondeu: - Mas bola não liga! A gente simplesmente brinca com ela.

Então, José pensou: - Mas como não liga. Nunca vi nada que não tivesse um botão para ligar. Isto deve ser muito chato. E continuou assistindo a televisão, que naquele momento mostrava seu programa favorito.

²⁵ A historinha foi escrita com base no texto “A bola”, de Luís Fernando Veríssimo (2001).

Enquanto isso, o pai de José tentava mostrar tudo que a gente pode fazer com uma bola. Fazia pontinho, chutava, equilibrava a bola na cabeça e todas as coisas que conseguia fazer.

Mas nada... Nada conseguia fazer José abandonar suas tão queridas máquinas, em especial a TV. E ele ficou lá, sentado, assistindo seu programa favorito.

E você? Gosta de TV? Que tal desenhar seu programa favorito?