

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E FORMAÇÃO DO
LEITOR

TELEVISÃO EM SOLO EDUCATIVO: EDUCANDO O OLHAR

SANDRO DA SILVA CORDEIRO

NATAL

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SANDRO DA SILVA CORDEIRO

TELEVISÃO EM SOLO EDUCATIVO:
EDUCANDO O OLHAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria das Graças Pinto Coelho

N A T A L

2006

SANDRO DA SILVA CORDEIRO

TELEVISÃO EM SOLO EDUCATIVO:
EDUCANDO O OLHAR

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pela comissão formada dos professores:

Profª Dra. Maria das Graças Pinto Coelho - Orientadora - Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN

Prof. Dra. Vilma Vitor Cruz – Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN

Profª Dra. Vânia Lúcia Quintão Carneiro– Faculdade de Educação/UnB

Aprovado em ____/____/ 2006

Natal, 2006

Para os meus pais, professores e amigos, que sempre acreditaram no meu potencial enquanto estudante e aprendiz de pesquisador.

AGRADECIMENTOS

Se optasse em revelar todos os envolvidos na execução desse trabalho, faria uma lista infindável com muitos nomes de pessoas especiais. Correndo o risco do reducionismo, tentarei expor algumas personalidades responsáveis, direta ou indiretamente, para a implementação dessa pesquisa.

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelas inspirações, pela concessão da minha capacidade de trabalho, pelo prazer na produção do conhecimento.

Aos meus pais, Terezinha Cordeiro e Temístocles Cordeiro, que me forneceram todos os ensinamentos morais, um núcleo familiar estável e exemplar, além de todo o carinho e amor necessário ao crescimento humano. Em especial, gostaria de agradecer ao meu querido pai (*in Memoriam*), um exemplo de chefe de família, de homem, de amigo e de cidadão. Mesmo não estando mais nesse plano, esteve sempre comigo em pensamento, guiando os meus passos.

Aos meus irmãos, sobrinhos e demais familiares, que sempre deram apoio para prosseguir na carreira acadêmica.

A todos os meus professores, da Educação Infantil à Universidade, cujos saberes contribuíram para formar uma base de conhecimentos, auxiliando na minha formação profissional, ensinando-me o verdadeiro sentido da vida.

A minha querida orientadora, prof^a. Dra. Maria das Graças Pinto Coelho, pela acolhida como orientando, pelas inúmeras oportunidades proporcionadas, pela salutar parceria em inúmeros trabalhos apresentados em várias partes do Brasil, pela confiança em mim depositada, por acreditar na possibilidade da

excussão dessa pesquisa e apostar nas minhas capacidades enquanto mestrando.

As professoras Dra. Vilma Vitor Cruz e Dra. Tânia Câmara Araújo de Carvalho, pelas primeiras orientações ainda na condição de graduando, possibilitando uma compreensão da problemática envolvendo a mídia na Educação Infantil, inspiradoras para a construção dessa investigação, permitindo o plantio de uma semente que hoje estamos colhendo seus frutos. A professora Dra. Denise de Carvalho Lopes, pela participação nos seminários de dissertação e das pertinentes contribuições fornecidas para o trabalho.

Ao professor e amigo Dr. Eli Celso de Araújo Dantas da Silveira, pela ajuda desde a graduação, passando pelo projeto de mestrado e na construção da dissertação, acompanhando todos os meus passos no tortuoso caminho da vida universitária, mesmo estando longo, sempre com suas ponderadas observações e seu bom humor contagiante.

Aos amigos e irmãos Luciana Soares, Kívia Medeiros, Paulin Roses, Iara Carneiro, Danielle Medeiros, Cecília Bezerra, Márcia Melo, Joelma Cavalcante, Aparício Varela e Cássio Eduardo Serafim, que ajudaram a tornar esse momento conturbado mais ameno e divertido, buscando sempre extrair das dificuldades algum ensinamento e o lado bom da vida.

Ao amigo Oberdan Costa, pelo auxílio técnico na execução dessa dissertação, um amigo solícito que dispõe sempre do seu tempo para ajudar aos que precisam dele.

Aos amigos pós-graduandos e companheiros nessa batalha Maria Iglê de Medeiros, Marcos Alexandre Queiroz, Conceição Andrade, Vera Chalegre, Néri

Carvalho, Ana Karla Varela, Cristiana Lins, Franselma Figueiredo, Viviane Oliveira, Paulleany Simões, Allysson Carvalho, todos juntos, unidos em prol da construção do conhecimento científico, dando suas contribuições teóricas e práticas para os problemas educacionais brasileiros, ensaiando seus primeiros passos na instigante e complexa vida de pesquisador. Obrigado a todos pela troca de experiências, no fornecimento de indicações bibliográficas, pela leitura dos trabalhos, pela companhia divertida nas viagens aos eventos científicos e pelas conversas informais visando à descontração nos momentos em que os prazos pareciam não colaborar.

Aos funcionários e amigos das bibliotecas Central e Setorial do CCSA, pelo acompanhamento e descontração nos momentos exaustivos de leitura e escritura do trabalho. Em especial, lembramos de Geane Santana, Marcelo Goulart, Adjinan, Ênio Barbosa, Rogério, Andréia, José Edimar, Fábio Bezerra, Magno, Albanita.

As escolas participantes da pesquisa, assim como as professoras envolvidas, que se constituíram nos sujeitos dessa investigação, meus sinceros agradecimentos. Pela predisposição em dialogar, mostrando um pouco das suas concepções e vivências no âmbito da Educação Infantil, contribuindo para a realização desse trabalho dissertativo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN e a CAPES, pelo apoio e financiamento dessa produção, contribuindo para a divulgação do trabalho em âmbito nacional e internacional.

A Escola Municipal João Paulo II, instituição na qual tive os meus primeiros contatos com o universo docente e refleti sobre a reformulação de minha prática

educativa. Em especial, a professora e diretora Élia Maria de Macedo, pela compreensão em todas as etapas da minha formação, pela paciência e aceitação nos momentos de ausência, tendo o entendimento acerca da importância da formação profissional do educador como elemento chave na edificação de uma prática pedagógica mais eficaz.

Aos alunos do curso de Comunicação Social, habilitação Jornalismo 2005.2, turma com a qual tive o prazer de ensaiar meus primeiros passos como docente do ensino superior. Incumbido de desempenhar uma dupla função, sendo professor e aluno simultaneamente, aprendi principalmente a responsabilidade e a possibilidade do educador enquanto transformador, a partir do oferecimento de um ensino de qualidade, fornecendo momentos oportunos a livre expressão dos alunos. Numa prática baseada no diálogo aberto, da participação coletiva, pude compartilhar de idéias, de divergências, chegarmos à compreensão da urgência pela busca de novos conhecimentos, novas dúvidas, novos questionamentos. Agradeço principalmente pela aceitação, pelo respeito e pelas constantes trocas com todos os discentes.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	11
RESUMOS	12
1 - LIGANDO O BOTÃO DA TV: VISÃO INICIAL	16
2 – PRIMEIRA IMAGENS EM MOVIMENTO: O CENÁRIO DA PESQUISA	33
2.1 – Justificativa	34
2.2 – Desenhando a pesquisa de campo	39
2.3 – Apresentando as categorias de análise	53
2.4 – Caracterização dos sujeitos envolvidos	54
2.5 – Caracterização das escolas	58
3 – IMAGEM E CONSCIÊNCIA: CRIANÇA E CIDADANIA CULTURAL	62
3.1 – O despertar de um novo cidadão	65
3.2 - Encontros e desencontros: analisando os documentos	69
3.3 - Fechando o cerco: necessidade de revisão	76
4 – MUITOS CANAIS E UM SÓ DESTINO: APRESENTANDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	84
CATEGORIA I: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
4.1 – Educação e linguagens na Educação Infantil	85
4.2 – Violência, Infância e televisão	101
4.3 – Televisão e formação de professores.....	115
CATEGORIA II: TELEVISÃO EM SOLO EDUCATIVO	
4.4 – Procedimento didático dos professores	124

4.5 – Infância e construção do imaginário	133
4.6 –Linguagem midiática e educação	137
47 – Possibilidades de uso	142
5 – ÚLTIMAS IMAGENS: CENAS DO PRÓXIMO CAPÍTULO	149
REFERENCIAS	157
ANEXOS	171

Divisão de Serviços Técnicos

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Cordeiro, Sandro da Silva.

Televisão em solo educativo: educando o olhar / Sandro da Silva Cordeiro. – Natal, RN, 2006.
171 f.

Orientadora: Maria das Graças Pinto Coelho.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Televisão – Dissertação. 2. Educação Infantil – Dissertação. 3. Linguagens – Dissertação. 4. Formação de professores. I. Coelho, Maria das Graças Pinto. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 371.333(043.3)

LISTA DE SIGLAS

CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas

DEPED – Departamento de Educação

IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RN – Rio Grande do Norte

SACI – Satélite Avançado de Comunicação Interdisciplinar

TV – Televisão

TV-U – Televisão Universitária

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

USP – Universidade de São Paulo

CORDEIRO, Sandro da Silva. **Televisão em solo educativo**: Educando o olhar. Natal: Dissertação de Mestrado: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN, 2006.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão acerca da televisão no cotidiano infantil. Aponta para a necessidade da incorporação da natureza dos meios de comunicação e informação nas propostas educativas de maneira a promover a aproximação das duas áreas na imbricação de suas respectivas epistemologias. Propõe o desenvolvimento de uma acuidade visual pelo corpo discente, salientando o papel do educador enquanto promotor desta indicação. Para tanto, apresentamos uma pesquisa de campo, realizada em algumas escolas públicas e privadas de Educação Infantil da Grande Natal, buscando mostrar em que perspectiva os professores utilizam as linguagens nesta etapa da escolarização, priorizando os elementos televisuais. Como elementos de coleta de informações, fizemos uso de entrevistas semi-estruturadas, além de observações direcionadas para os momentos em que os professores utilizavam a televisão com intenção educativa. Como resultados, constatamos que uma parcela considerável dos educadores envolvidos ainda não consegue conceber a televisão enquanto parte integrante do rol das linguagens, utilizando este recurso de forma limitada, detendo-se ao contato com documentários e produções essencialmente educativas, além da utilização com objetivos voltados apenas para o entretenimento, esquecendo-se da TV aberta, presente diariamente no dia-a-dia das crianças desde a mais tenra idade.

Palavras-chave: Televisão – Educação Infantil – Linguagens – Formação de Professores

TÉLÉVISION EN SOL ÉDUCATIF: ÉDUCATION DU REGARD

RESUMÉ

Ce travail nous offre une réflexion sur la présence de la télévision dans le quotidien enfantin. Il montre le besoin de l'inclusion de la nature des moyens de communication et information dans les propositions éducatives de manière à promouvoir l'approchement des deux domaines dans l'imbrication de ses respectives épistémologies. Il propose le développement d'une acuité visuelle par le groupe d'apprenant, en remarquant le rôle de l'éducateur comme promoteur à forfait. Pour tout ça, nous présentons une recherche au champ, réalisée en quelques écoles publics et privées d'Education Infantile de la Grande Natal, en cherchant montrer dans quel perspective les professeurs utilisent les langages dans cette phase de la scolarité, en ayant comme priorité les éléments télévisuels. Comme éléments de cueillage d'informations, nous avons utilisé des interviews demi structurées, comme au-delà des observations adressées aux moments où les professeurs utilisaient la télévision pour l'éducation. Comme résultats, nous avons constaté qu'une parcelle significative des éducateurs concernés n'arrive pas encore à concevoir la télévision comme une partie intégrée dans la liste des langages, en utilisant ce recours de forme limitée au contact de documentaires et productions remarquablement éducatives, comme aussi par une utilisation avec des buts adressés au divertissement, ils oublient, en ce moment, les chaînes ouvertes de télévisions, présentes dans le quotidien des enfants dès leur petite enfance.

Mots-clé: Télévision – Éducation infantile – Langages – Formations de Professeurs.

EDUCATIVE TELEVISION IN GROUND: EDUCATING THE LOOK

ABSTRACT

This work supplies a reflection concerning the presence of the daily television in the children's lives. It points with respect to the necessity of the incorporation of the nature of the medias and information in the educative proposals in way to promote the approach of the two areas in the junction of its respective epistemologies. It considers the development of a visual acuity for the student staff, pointing out the paper of the educator as a promoter of this taken over on a contract basis. Therefore, we present a research of field, carried through in some public and private primary schools in Natal and other cities that are part of the 'Grande Natal', trying to show with what perspective the teachers use the languages in this stage of education, prioritizing the television elements. As elements of the collection of the information, we made use of half-structuralized interviews, beyond comments directed for the moments where the teachers used the television with educative intention. As results, we noticed that some considerable part of the involved educators still don't get to conceive the television as integrating part of the roll of the languages, using this resource in a limited way, restricting to the contact with sets of documentaries and essentially educative productions, besides the use of objectives directed toward the entertainment, forgetting the opened TV, present in the daily lives of the children since the tender age.

Key-words: Television - Infantile Education - Languages - Training Teachers

TELEVISIÓN EN PISO EDUCATIVO: EDUCANDO LA MIRADA

RESUMEN

Este trabajo aporta una reflexión acerca de la presencia de la televisión en el cotidiano infantil. Apunta hacia la necesidad de la incorporación de la naturaleza de los medios de comunicación e información en las propuestas educativas para promover la aproximación de las dos áreas en la imbricación de sus respectivas epistemologías. Propone el desarrollo de una sensibilidad visual por el cuerpo discente, remarcando el papel del educador como promotor de este emprendimiento. Para esto, presentamos una investigación de campo, realizada en algunas escuelas públicas y privadas de Educación Infantil de la Grande Natal, buscando mostrar en qué perspectiva los profesores utilizan los lenguajes en esta etapa de la escolarización, priorizando los elementos televisivos. Como elementos de recolección de informaciones, hicimos uso de entrevistas semi-estructuradas, además de observaciones enfocadas en los momentos en que los profesores utilizaban la televisión con intención educativa. Como resultados, constatamos que una parcela considerable de los educadores envueltos todavía no consiguen concebir la televisión como parte integrante del rol de los lenguajes, utilizando este recurso de forma limitada, deteniéndose sobre todo en el contacto con documentales e producciones esencialmente educativas, además de una exploración con objetivos marcados sólo hacia el entretenimiento, olvidándose de la TV abierta, presente diariamente en el día-a-día del los niños desde edad muy temprana.

Palabras-llaves: Televisión – Educación Infantil – Lenguajes – Formación de Profesores

LIGANDO A TV:
VISÃO INICIAL

Longe de ser apenas um organismo em movimento, como de resto qualquer categoria etária, a criança é também alguém profundamente enraizada em um tempo e um espaço, alguém que interage com estas categorias, que influencia o meio onde vive e é influenciada por ele.

Edmir Perrotti, A produção cultural para a criança

O mundo contemporâneo impõe novos paradigmas aos sujeitos neste Milênio. As transformações econômicas, sociais e culturais ocorridas principalmente a partir da segunda metade do Século XX provocaram profundos impactos na sociedade, alterando verdades consideradas absolutas e incitando questionamentos sobre o rumo tomado pela humanidade. Um clima de incertezas paira no ar, trazendo consigo tempos em que a instabilidade, aliada a efemeridade dos acontecimentos ditam as novas relações travadas no interior do tecido social.

São relações pautadas por paradoxos e contradições, nas quais o revolucionário e o conservador aparecem em um mesmo contexto. Esse novo *standard* social está impregnado de enorme ausência de valores. Em contrapartida, ao mesmo tempo em que as incertezas geram temor pelas proposições futuristas, é visível a abertura de novas portas anunciando um mundo infinito de possibilidades.

Sobre o sentimento de transformação e das suas possíveis conseqüências, Marshall Berman elucida este entendimento com o seguinte comentário:

São todos movidos, ao mesmo tempo, pelo desejo de mudança - de autotransformação e de transformação do mundo em redor - e pelo terror da desorientação e da desintegração, o terror da vida que se desfaz em pedaços. Todos conhecem a vertigem e o terror de um mundo no qual "tudo que é sólido se desmancha no ar" (BERMAN, 2000, p. 13).

Essas transformações ocorridas em diversos âmbitos das relações coletivas não acarretaram mudanças apenas na população adulta. A construção social da

infância adquiriu características que a introjecta num cenário de crise, baseada em fatores oriundos principalmente da desfragmentação do núcleo familiar e do acesso ilimitado às informações próprias do universo adulto, alterando o modo como elas se vêem e são vistas pelos indivíduos. Isso nos leva a constatar que esses novos tempos anunciam uma nova era para a infância.

A partir das afirmações levantadas, é pertinente empreendermos uma breve incursão ao longo da historiografia humana extraíndo destes registros a percepção sobre as crianças em diferentes períodos e notando sua escala de evolução, que culmina com as atuais determinações, entendimento este influenciado pela sociedade da informação e do consumo.

Para iniciar nossa trajetória em direção ao passado, podemos inferir que as referências históricas sobre a família obtidas em nossos dias, materializadas pela existência de pinturas, antigos diários de família, testamentos, documentos eclesiásticos e túmulos, constituem valiosa fonte de pesquisa para os estudos da sociedade antiga, deixando um legado de impressões e vestígios úteis para a posteridade, auxiliando no desvelamento dos acontecimentos passados.

Considerando tais fontes documentais portadoras de informações, e de significados, não encontramos até por volta do século XII registros expressivos representando a infância. Denotamos a partir desta constatação que a infância antes dessa delimitação histórica não era reconhecida conceitualmente. Considera-se que não houvesse um lugar voltado para esta fase da vida. Confirmando tal verificação, Steinberg e Kincheloe atestam que o conceito de infância é uma classificação específica de seres humanos, necessitada de tratamento especial, diferente daquele fornecido aos adultos. Tal entendimento ainda não havia sido desenvolvido na Idade Média, sendo posterior a este período histórico (STEINBERG, KINCHELOE, 2001, p. 11).

É bem verdade que algo como a infância sempre existiu desde os primórdios da humanidade, mas sua percepção, enquanto construção e categoria social, dotada de uma representação é sentida e/ou reconhecida somente a partir dos séculos XVII e XVIII. Sobre a datação do surgimento da infância, Carvalho nos aponta a afirmativa a seguir:

A aparição da infância, tal como a concebemos hoje, ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claros e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância (CARVALHO, 2003, p. 47).

Recorrendo-se a definição da palavra infância, oriunda do latim *infantia*, vê-se que sua gênese está atrelada conceitualmente ao sentido de “incapacidade de falar”. As palavras infante, infância e demais corretatos recorrem a idéia de ausência da fala. Sua construção é alicerçada pelos prefixos radicais lingüísticos, que dão um sentido particular a essa palavra: prefixo que indica negação; *Fante*: particípio do presente do verbo latino *fari*, que significa falar, dizer.

Considerava-se que a criança, antes dos 7 anos de idade, não tinha condições de falar, de expressar seus pensamentos, seus sentimentos. Desde a sua gênese, a palavra infância carrega consigo o estigma da incapacidade, da incompletude perante os mais experientes, relegando estes infantes a uma condição subalterna diante dos membros adultos. Era um ser anônimo, sem um espaço determinado socialmente.

Ao serem representadas, principalmente através de pinturas, geralmente apareciam numa versão miniatura do adulto. Seus trajes não diferiam daqueles destinados aos já crescidos. Notamos que se trata de crianças pelo fato dessas figuras se apresentarem em tamanho reduzido, embora com rostos e musculatura de pessoas maduras. As crianças são representadas como anões.

Até este período, seguindo uma forma de organização social da família tradicional, a fase da “infância” tinha uma curta duração, restringindo-se apenas a sua etapa de fragilidade física. Ao adquirir uma certa independência, era imediatamente conduzida ao convívio adulto, compartilhando de seus trabalhos e jogos, sem estar plenamente preparada física e psicologicamente para tanto. Sobre essa passagem precoce ao contato adulto Phillipe Ariès reforça este entendimento com o seguinte posicionamento:

De criancinha pequena, ela se transforma imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje (ARIÉS, 1981, p. 10).

A criança, em comparação ao adulto, era considerada um ser inacabado, sem identidade própria. Uma situação de incompletude era instaurada, pondo a criança num ponto de inferioridade perante os demais. Ainda neste momento, nota-se um sentimento superficial sobre a criança denominado de “paparicação”, reservado a ela durante os seus primeiros meses de existência. Apesar dessa aparente atenção e sentimentos fraternos, sua inocência, ingenuidade e graciosidade a tornavam um instrumento de diversão, tal qual um animal de estimação em termos de importância. Caso chegasse a falecer¹, fato muito freqüente devido às condições precárias de sobrevivência, havia um sentimento de substituição, pois logo outra criança nasceria e a substituiria. Uma espécie de anonimato estava presente neste sentimento dirigido à infância. Esse detalhe da história da criança deixa transparecer a posição secundária a qual estava relegada, condição que perdurou por vários séculos.

Neste período, a transmissão de valores e dos conhecimentos estava vinculada ao contato das crianças com os jovens ou adultos através de um processo de socialização. Era uma aprendizagem de cunho prático, baseada na observação do trabalho desempenhado pelos mais experientes.

Com o estabelecimento de uma nova ordem social, em fins do século XVII, são notadas consideráveis mudanças alterando a estrutura até então em vigência. Com essas modificações estruturais, sentiu-se a necessidade da criação de escolas, um dos mecanismos de fornecimento da formação inicial aos pequenos, a fim de dominarem a leitura, a escrita e a aritmética, considerados artifícios de preparação para a vida adulta. A escola passou a substituir a aprendizagem obtida empiricamente pela observação dos mais experientes, deixando as crianças de

² Era extremamente alto o índice de mortalidade infantil que atingia as populações e, por isso, a morte das crianças era considerada natural. A partir do século XVI as descobertas científicas - assim como a crescente preocupação com a urbanização das cidades - provocaram o prolongamento da vida, ao menos nas classes dominantes (KRAMER, 1992, p. 37).

aprender a vida diretamente. O advento da escola moderna está ligado ao surgimento de um novo sentimento do adulto para com as crianças, implicando em cuidados especiais. Tal processo está atrelado ao grande movimento de moralização promovido pelos reformadores católicos e protestantes (estes após o século XVI), além da emergente cumplicidade sentimental das famílias, numa afeição que começa a aparecer entre os cônjuges e entre pais e filhos. Isso promoveu uma sensibilização inicial entre os familiares e as crianças, denotando uma maior atenção a essa fase da vida humana. A respeito da introdução da criança em instituições de ensino sistematizadas, Ariès pondera de forma crítica este momento, emitindo o seguinte pensamento:

A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como os loucos, os pobres e as prostitutas) que se estende até nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÉS, 1981, p. 11).

Com o apogeu da Revolução Industrial, ocorrido entre os séculos XVIII e XIX, foi direcionado um novo olhar sobre as crianças. Algumas delas, principalmente aquelas oriundas das camadas populares, passaram a ser vistas como tendo um valor econômico a ser explorado. A urgência por mão-de-obra, de trabalhadores braçais, provoca o não cumprimento do acesso à escola, levando as crianças ao mercado de trabalho, submetidas às explorações em nome de ditames econômicos. Sobre essa fase nebulosa, Amarilha reforça as afirmações acima levantadas com este comentário:

Se a vida em comum com os adultos, antes da Revolução Industrial, tratava a criança com descaso, agora, o seu valor enquanto geração de braços para a indústria e cabeças para o comando lhe traz o exílio do seu tempo. Viver a infância passa a ser um período dominado por modelos de preparação para ser o futuro adulto. A criança como tal, com identidade específica, continua desrespeitada e desumanizada (AMARILHA, 2002, p. 128-129).

Delimitamos o período de 1850 e 1950 como o momento do ápice da infância tradicional. Com o desenvolvimento das ciências humanas e conseqüente compreensão acerca da infância, as crianças passaram a ser retiradas das fábricas e novamente inseridas em contextos promotores de aprendizagens sistematizadas, sendo as instituições educativas os locais mais apropriados para esses propósitos. Todavia, vale salientar que durante período as escolas adquiriam uma conotação de “depósitos” de crianças, com funções pouco definidas, além dos professores não deterem uma preparação para o exercício do magistério.

Com a consolidação do protótipo burguês de família em fins do século XIX, a responsabilidade dos genitores passou a assegurar mais responsabilidade com o bem-estar das crianças, garantindo os direitos que lhes assistem e maiores cuidados físicos. A noção de infância, agora, passa pelo crivo dos conceitos técnicos e científicos. Essa análise do que é infância passa a ser respaldada e analisada à luz da Psicologia, da Sociologia, da Medicina, dentre outros campos do saber, passando a emitir um parecer científico a respeito dessa etapa da existência humana, adquirindo essas constatações uma maior respeitabilidade frente à sociedade.

Ao adentrarmos na trilha da contemporaneidade nos deparamos com uma série de mudanças, formando novas conjecturas e desencadeando diferentes concepções e olhares sobre um mesmo fato ou acontecimento, sendo evidenciadas e processadas algumas rupturas significativas na ordem conceitual sobre a sociedade até então em vigência.

Neste espaço mutante e efêmero, a noção de infância adquiriu uma nova roupagem, incorporando uma reestruturação que lhe confere um outro *status*. A criança desses novos tempos possui outras características, desenvolvendo uma maior autonomia, necessidades não encontradas outrora, aspirações fruto da recente ordem estabelecida pelos ditames da globalização e do neoliberalismo.

Para exemplificar concretamente como se dão essas alterações em relação à visão da infância, podemos recorrer às mídias como um dos elementos fornecedores de uma considerável quantidade de informações disponibilizados

através de diferentes suportes. Isso contribuiu, direta e indiretamente, na montagem dessa nova concepção da infância, na qual a criança é encarada como um sujeito receptor e consumidor de produtos em potencial.

Por muitos anos, como constatado no decorrer da historiografia levantada anteriormente, a família e posteriormente a escola, permaneceram como os principais espaços de socialização, considerados os agentes primários na troca de experiências. Hoje as mídias², principalmente a televisão, acabaram ocupando esse lugar e roubando a cena, constituindo-se num dos principais meios de divulgação das informações e de acesso ao mundo. Esse contato independe da classe social ou faixa etária, ocorrendo muito antes do que se imagina.

Segundo estudos realizados por Pfromm Netto, as crianças começam a demonstrar interesse pela televisão a partir dos seis meses de vida, passando a assistir com maior regularidade a programação por volta dos dois ou três anos de idade. (PFROMM NETTO, 1998, p. 48). Sem contar que ela ouve antes mesmo de assistir sentada, brincando ou mesmo dormindo no colo dos pais. Nos espaços da casa, a TV está na sala, no quarto e até mesmo nas cozinhas em alguns casos.

Quando uma criança inicia o seu processo formativo na escola, leva consigo uma bagagem de conhecimentos inestimável, considerando-se também as várias horas passadas em frente ao televisor, desde quando era um bebê. A escola, muitas vezes, despreza esses conhecimentos prévios, trabalhando com informações totalmente descontextualizadas dessa realidade. Isso provoca um distanciamento entre as práticas educativas e as vivências infantis provocando, em parte, a aversão dos alunos à escola.

Os produtores corporativos da cultura infantil invadem a vida privada das crianças. Percebendo o enorme poder dos meios de comunicação e informação, atacam a vulnerabilidade infantil desenvolvendo uma infinidade de produtos para atingir a essa faixa etária, criando necessidades para este público consumidor e incitando a aquisição exacerbada dos produtos veiculados pelas mídias. Conforme

² O termo mídia é originário da década de 1920. Oriundo do inglês *medias*, designam o conjunto de recursos que propiciam a difusão das informações. Com o transcorrer dos tempos e sua conseqüente evolução, foram sendo agregados outros elementos. Hoje, livros, jornais, revistas, rádio, televisão, Internet, dentre outros inúmeros exemplos, podem ser enquadrados como exemplos de mídias (BURKE, BRIGGS, 2004).

atesta Rizzardi, *além dos aspectos voltados para o entretenimento e lazer, a televisão também se apresenta como uma poderosa gôndola eletrônica para a exposição e sedução desses pequenos consumidores* (RIZZARDI, 2003, p. 231).

Além disso, convém ressaltar um outro agravante, o desenvolvimento de características tipicamente da sociedade contemporânea: o isolamento e a individualização dos sujeitos. Aprisionados pelas suas rotinas profissionais, os pais acabam enclausurando as crianças em casa, de modo a permanecerem sozinhas. Nessa situação, a TV aparece como uma “babá eletrônica”, acompanhando a criança durante esse tempo em que não existe um contato com os pais e familiares. A televisão, estruturada com seus poderosos apelos comerciais, acaba invadindo a vida das crianças e se agregando em sua própria constituição infantil, ditando valores, regras, modismos, formas de encarar e atuar no mundo. Todo esse movimento é desenrolado e incorporado, sem a devida filtragem.

Sobre a aquisição de bens e produtos veiculados largamente pela mídia, os estudos desenvolvidos por Jean Baudrillard (1995) indicam que a insatisfação emocional dos indivíduos é o motor do consumismo. A estimulação acontece através das campanhas publicitárias, estando a felicidade atrelada ao consumo de bens materiais. Esse consumo desenfreado, realimentado no contato com novos bens, gera um ciclo vicioso ocasionando uma insatisfação psicológica permanente do consumidor. É o estado de insatisfação crônica que torna o indivíduo um consumidor modelo (COSTA, 2004, p. 139).

Com isso, há uma desestabilização das identidades culturais, deixando o indivíduo moderno fragmentado, com fronteiras pouco definidas, tal como preconizado por Stuart Hall (2004). Em contrapartida, uma nova e igual identidade vão sendo construídas gradativamente, por intermédio de produtos destinados às crianças tais como brinquedos, filmes, artigos de moda, dentre outros. O sujeito-criança, seguindo esta linha de raciocínio, é reduzido ao corpo e torna-se consumidor. Essa compreensão dos fatos altera totalmente a noção de infância construída até então. Sobre essa transformação no entendimento do ser criança, Ghiraldelli Júnior nos esclarece brilhantemente, acenando que:

Ser criança é ter corpo que consome coisa de criança. Que coisas são estas? Primeiro, coisas que a mídia define como tendo sido feitas para o corpo da criança. Segundo, coisas que ela define como sendo próprias do corpo da criança. Respectivamente, por um lado, bolachas, danoninhos, sucos, roupas, aparatos para jogos, etc, por outro, gestos, comportamentos, posturas corporais, expressões, etc. Ser criança é algo definido pela mídia, na medida em que é um corpo-que-consome-corpo (GHIRALDELLI JR., 1996, p. 38).

Nesta perspectiva, há uma mudança de foco, pois a infância deixa de ser uma fase natural da vida humana sendo, agora, um artefato construído, autorizado e ditado pela mídia. Esta, por sua vez, recria esta imagem da criança livre, protegida, feliz, deturpando e camuflando a verdadeira face da realidade. O que temos, na verdade, não passa de um simulacro da infância, espelhado em hábitos da vida adulta consumista.

Por outro lado, num entendimento de cunho social e antropológico, reconhece-se a existência de uma “infância heterogênea”, percebendo as diferenças encontradas e a influência de contextos específicos na edificação da diversidade. Isso evidencia a existência de diferentes infâncias vividas num mesmo espaço e tempo, refletindo os paradoxos experimentados pelas crianças (CARVALHO, 2003, p. 41). O discurso proliferado pela mídia acaba secundarizando esses dados, homogeneizando comportamentos e atitudes infantis, desconsiderando a individualidade do ser criança, construindo a idéia de que todas as crianças são felizes e vivem em condições de vida favoráveis ao seu crescimento, tal como preconizado pelas campanhas publicitárias e demais gêneros televisivos.

Como nos aponta Steinberg e Kincheloe (2001, p. 32) desde a década de 1950, cada vez mais as experiências infantis têm sido pautadas e produzidas pelas corporações. Programas de TV, cinema, videogames e as músicas passam a fazer parte exclusivamente do domínio privado das crianças. A cultura destinada à infância ignora, muitas vezes, as diferenças, os problemas de origem econômica, social, étnica e cultural vivenciados diariamente pelas crianças, mostrando um mundo de plasticidades onde reina a mais perfeita ordem, modelada pela *performance* midiática, ausentando-se de uma ressignificação da realidade.

Diferentemente do protótipo de criança desenvolvido nos séculos anteriores, o mito da infância feliz deste novo milênio possui um espírito mais independente, pois desenvolveu uma série de habilidades no contato com a mídia. No entanto, a criança ainda precisa da ação interventora e mediadora do adulto, no sentido de conduzi-la na elaboração das estratégias de percepção da realidade. Existe uma urgência na preparação das crianças para o contato com o bombardeio de informações de tão fácil acesso, primando pela construção de um filtro capaz de selecionar àquelas – as informações - de maior qualidade além do trato com a acuidade visual, eficaz no entendimento das imagens que povoam nosso cotidiano.

Todos os acontecimentos que perpassam a história da infância serviram para reconhecer a criança, do ponto de vista sociológico, como um componente histórico-cultural moldado por condicionantes econômicos e políticos atuando diretamente sobre ela. Considerando tais elementos, encaramos esta fase da vida humana como detentora de direitos, dotada de competências e capacidades a serem aprimoradas, tendo condições para exercer o seu papel como cidadã dentro de um processo evolutivo de socialização.

A criança contemporânea amadurece precocemente, dada as estimulações presentes no meio circundante. De notável inteligência e criatividade, precisam ser ouvidas e consideradas como parte integrante da sociedade. Piaget, Vygotsky e Wallon, formuladores das teorias psicogenéticas, fornecem algumas contribuições teóricas significativas para a compreensão do ser criança, pensando no seu desenvolvimento mental, social e afetivo. Tais conhecimentos serviram para compreendermos de que forma a criança se desenvolve e atua no espaço social, num diálogo em que as construções desses pensadores se complementam.

Mesmo tendo adquirido uma certa independência desde cedo, são inestimáveis o apoio, a proteção e o contato com o adulto, auxiliando-a nas suas escolhas, na constituição dos princípios e valores baseados na justiça e na solidariedade, proporcionando a construção de um olhar crítico frente ao mundo que nos envolve. Só assim estaremos preparando nossas crianças para viverem plenamente estes novos tempos.

A produção corporativa da cultura infantil, em outras palavras, os artefatos da cultura produzidos por grandes empresas especializadas, exercem uma forte influência na formação dessas crianças e merecem uma apreciação detalhada de pais e educadores. Ao examinarmos as pedagogias escolar e cultural, poderemos dar um sentido mais adequado ao processo educacional em vigência, que deve preocupar-se com questões tipicamente contemporâneas e que interferem diretamente no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Desse modo, o estudo em evidência busca salienta a presença constante da televisão no cotidiano infantil e a necessidade que têm os docentes de compreenderem as linguagens incorporadas por esse recurso midiático, auxiliando os alunos num discernimento crítico a respeito do seu conteúdo. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo, abarcando escolas públicas e privadas da cidade do Natal/RN, tentando compreender o pensamento e a prática dos professores da Educação Infantil diante da televisão.

Buscando fornecer um encadeamento teórico e metodológico, organizamos este texto resultante do registro da pesquisa a partir do seguinte roteiro. No capítulo I denominado *Primeiras imagens: O cenário da pesquisa*, encontramos o percurso teórico e metodológico da pesquisa de campo, passando pela justificativa e a descrição da investigação, mostrando a pertinência da pesquisa para os estudos em educação na contemporaneidade.

No capítulo II, intitulado *Imagem e consciência: Criança e Cidadania Cultural* discorreremos acerca da importância de um contato consciente com os aportes culturais e midiáticos. A escola, juntamente com a legislação da educação, deveria assegurar esses direitos infantis. Considerando este fato, analisamos alguns documentos oficiais da Educação Infantil, tentando perceber se existe uma preocupação explícita no contato da criança com os recursos tecnológicos e midiáticos. Para atestar que esse contato deve ocorrer desde cedo, recorreremos também a outros documentos educacionais, tais como o Relatório Jacques Delors e a Convenção da ONU de 1989.

O último capítulo apresenta os resultados da pesquisa de campo realizada em algumas escolas³ da Grande Natal, entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2005, sendo reveladas duas categorias de análise a seguir: “Prática pedagógica na Educação Infantil” e “Televisão em solo educativo” que possuem consonância com as entrevistas e observações realizadas, entremeando essas categorias com alguns referenciais teóricos. Foi mostrado, nessa primeira categoria, o entendimento dos professores envolvidos com a Educação Infantil, o direcionamento que esses profissionais apontam para o seu trabalho com as crianças, o uso das linguagens nessa fase do ensino, além da presença da violência nos diversos gêneros televisivos e a expressão dessas imagens no dia-a-dia infantil. Também mencionamos as necessidades sentidas pelos professores em dominarem novos conhecimentos no campo da mídia e educação.

Na segunda categoria evidenciamos como os educadores envolvidos utilizam a televisão com intuito educativo, seja através de questionamentos ou mesmo na observação destes momentos. Elencamos alguns pontos sobre a influência da TV na formação do imaginário infantil. Atentamos para a viabilidade de inserir a televisão nesta primeira etapa da educação, partindo do emprego deste recurso tecnológico como fator necessário para o oferecimento de um ensino contextualizado e preocupado com o desenvolvimento global de seus educandos.

Para finalizar, oferecemos alguns apontamentos finais e as lições retiradas, em *Últimas imagens: Cenas dos próximos capítulos*, destacando o papel primordial da escola na atualização de suas formas de intervenção, na necessidade de um planejamento coletivo que vise visando envolver a instituição como um todo, bem como a conscientização dos professores diante dos recursos audiovisuais e do potencial anunciado por esses.

³ Visitamos as seguintes escolas: Escola Municipal Mareci Gomes, Centro Educacional Libânia Medeiros, Núcleo de Educação Infantil, Escola Viva, Colégio Executivo, Escola Municipal José do Patrocínio. Para facilitar a inserção nas escolas, optamos em visitar àquelas nas quais havíamos um contato com algum dos profissionais dessas instituições, sejam eles professores, orientadores ou diretores, uma vez que muitas escolas, principalmente as de origem privada, não recebem de forma amistosa os pesquisadores. Em outras palavras, esse foi um dos critérios de escolha adotado. Além disso, a amostra deveria contemplar também diferentes instituições, em diversas localidades da cidade. Um outro critério, baseado na diversidade.

CAPÍTULO I

PRIMEIRAS IMAGENS

EM MOVIMENTO:

O CENÁRIO DA PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia

Justificativa

As discussões envolvendo as tecnologias, as mídias e a educação estão inseridas nos mais recentes embates travados no cenário educacional em nossa contemporaneidade. Relegar esse debate a um plano secundário ou ignorar sua existência é perder de vista as mudanças ocorrentes, caindo numa prática calcada em formas tradicionalistas, retrógradas e alienantes de representação da realidade; é desconsiderar as influências advindas do contato com esses aportes tecnológicos e midiáticos na formação do entendimento do ser criança.

Na perspectiva de algumas correntes teóricas contemporâneas, o homem deu início ao seu processo de humanização quando foi obrigado a utilizar os recursos presentes na natureza para auto-benefício, seja direta ou indiretamente. Com essa necessidade imposta, conseguiu dar início ao seu processo de humanização ampliando suas competências, garantindo sua sobrevivência e superioridade, adquirindo habilidades para criar ferramentas que ampliaram as suas formas de intervenção na sociedade.

Isso desencadeou o progressivo avanço científico e o conhecimento sobre esses recursos foi cada vez mais se intensificando, ganhando poder de amplitude, garantindo a criação de tecnologias cada vez mais sofisticadas, até chegar ao patamar de nossos dias. Assim, a própria educação social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas em cada período histórico vivido, transformando, desta feita, sua maneira de pensar, sentir e agir, mudando também os meios de comunicar e adquirir conhecimento. Sobre essa problemática Kensky comenta que *a economia, a política, a divisão social do trabalho, em diferentes épocas, refletem os usos que os homens fazem das tecnologias que estão na base do sistema produtivo* (KENSKY, 2000, p. 53).

Sendo assim, a evolução tecnológica é uma realidade e impõe-se à população, alterando o comportamento tanto individual quanto social. Herbert Marshall McLuhan (2000), aclamado como um pensador de vanguarda e reconhecido como autoridade mundial em comunicação de massa, especialmente pela sua obra *Os meios de comunicação como extensão do homem*, publicada inicialmente na década de 1970, considera que a complexa rede de comunicação na qual o homem encontra-se inserido afeta significativamente sua visão e experiência de mundo. Tanto a idéia que tem de si, como também dos outros são alteradas no contato com os meios de comunicação de massa.

Num recorte atual, percebe-se que as novas tecnologias compõem nosso recente cenário mundial e seu alto poder de alcance é inegável, envolvendo a todos, de tal maneira que se tornaram peças fundamentais para o conforto, a informação e o entretenimento da população, independente da faixa etária. A televisão, como uma das novas tecnologias, adquiriu um significativo poder de abrangência, graças ao baixo custo dos aparelhos e sua conseqüente popularização, atingindo a todos independentemente do nível sócio-econômico.

Dentro desse plano de compreensão, vê-se que as mudanças enfrentadas pela sociedade, fruto do avanço científico e tecnológico, exigem das instituições escolares a configuração de novos espaços de aprendizagem, tendo como conseqüência um novo perfil docente e uma outra visão sobre o processo de ensino, mais preocupada com o desenvolvimento integral dos alunos e de todas as suas potencialidades.

Com a expansão dos veículos de comunicação, são notadas formas cada vez mais sofisticadas e velozes de propagação da informação, gerando um alcance ampliado e diversificado para os mais diferentes públicos e faixas etárias. Dentro desse universo de tipos humanos, encontramos o público infantil rodeado de propostas tentadoras. São elaboradas campanhas publicitárias especialmente para atingir as crianças, produzindo artificialmente seus anseios e possíveis necessidades de consumo.

Considerando a vulnerabilidade infantil perante os aportes tecnológicos e, por extensão, os artefatos midiáticos, especialmente aqueles produzidos pela televisão, faz-se necessária à intervenção do educador, cuja função está concentrada no trato pedagógico perante as imagens veiculadas pela TV, desmistificando os fatos

veiculados por este meio de comunicação e introduzindo uma discussão crítica diante dos apelos visuais lançados diariamente.

Devido à acessibilidade da TV pela população brasileira, graças ao abaixamento progressivo do valor desse equipamento, ocorre um contato diário e por várias horas pelas crianças, tendo acesso a uma programação variada e muitas vezes inapropriada à sua faixa etária. Devido ao ritmo acelerado imposto pelo mercado de trabalho, através de uma exaustiva jornada de atividades profissionais, os pais acabam perdendo o controle sobre essa programação, deixando a criança solitária frente a tantas informações apresentadas, perdendo um momento importante de interações e de formação do senso crítico infantil.

Esse contato com o conteúdo televisivo ocorre muito antes do que se imagina. Segundo constatações recentes, conforme os estudos de Leite (2002) e Pfromm Netto (1998), a criança inicia o seu interesse pela televisão a partir dos seis meses de vida, passando a assistir com maior regularidade a programação por volta dos dois ou três anos de idade. Essa exposição precoce ocorre principalmente nos anos considerados formativos da personalidade e do caráter humano - os doze primeiros anos de vida.

Em muitos casos, a televisão é utilizada com o intuito de entreter, entrando em confronto com outras atividades, como estudar ou brincar, que passam a ter menor importância. Outro dado preocupante é o fato desse consumo televisivo infantil estar situado na programação destinada ao público adulto, de conteúdo inadequado a essa faixa etária.

Desse modo, as crianças em nosso país estão destinando à televisão cerca de 3 a 4 horas diárias, permanecendo mais tempo diante da tela do que expostas a situações de aprendizagem formal. Isso assegura o predomínio da exposição exacerbada das crianças ao conteúdo televisivo submetidas, pois, a uma aprendizagem informal tendo o agravante, na maioria dos casos, de permanecerem sozinhas sem interagir com qualquer adulto. Este fato, de extrema importância, é muitas vezes negado pelos educadores e familiares das crianças, mantendo uma postura alienada e distante diante das interferências das novas tecnologias, ignorando a existência dessa realidade.

Sendo assim, é marcante a presença das novas tecnologias e, em especial, da televisão no dia-a-dia infantil, suscitando o imaginário de uma forma bem particular. A primeira formação do imaginário não ocorre somente pelo mundo familiar ou da cultura local. Antes, a criança fazia uso do espelho para refletir sobre si mesma e constituir a sua personalidade. Hoje, seus olhares estão voltados para a televisão e o seu conteúdo, repleto de objetivos específicos que, por sua vez, vão de encontro a interesses capitalistas voltados para o consumo de produtos e idéias.

Esta formação do imaginário, agora, se dá pela televisão, penetrando na personalidade infantil com seus elementos e determinando condicionamentos de gêneros diversos, ativando processos cognitivos diferentes do passado, controlando os consumos, modos e padrões de comportamento.

Nesse processo de formação, a escola também está incumbida de empreender um trabalho pedagógico contemplando as discussões envolvendo a mídia na educação. Diante desse contexto, é pertinente compreendermos se as escolas e, por extensão, os professores estão preparados para estabelecer e elaborar uma proposta educativa pautada na leitura crítica dos meios de comunicação, particularmente a televisão.

Diante desse contexto, este estudo visa fornecer uma reflexão acerca da televisão e a sua relação com a criança, fazendo menção às contribuições que poderão surgir a partir do enlace entre educação e comunicação. Dentro desse processo encontra-se o professor, encarado como um dos agentes capazes de promover mudanças nas atitudes a serem adotadas por esses telespectadores infantis, a partir do desenvolvimento de uma proposta direcionada ao trato pedagógico sobre as imagens da televisão.

Desenhando a pesquisa de campo

Na atual conjuntura societária, a pesquisa científica adquire uma importância significativa, garantindo a construção de novos conhecimentos e a confiabilidade nas conclusões obtidas, apontando problemas e propondo soluções inovadoras.

As mudanças enfrentadas pela sociedade, fruto do avanço científico e tecnológico, exigem das instituições escolares a configuração de novos espaços de aprendizagem. Esse fato traz como conseqüência a proposição de um novo perfil

docente e uma outra visão sobre o processo de ensino mais preocupada com o desenvolvimento integral dos alunos e de todas as suas potencialidades.

No campo específico da educação, dado a crescente conscientização dos professores acerca da necessidade de qualificação profissional e da dimensão transformadora adquirida pela pesquisa, os estudos científicos têm contribuído sobremaneira para o desenvolvimento de alternativas plausíveis aos problemas enfrentados pelas nossas escolas. A partir dessas descobertas, é viabilizado o oferecimento de um ensino com maior qualidade.

Apesar da escassez de investimentos endereçados à pesquisa e à pós-graduação na região Nordeste, especialmente, os pesquisadores têm buscado estratégias rumo à qualificação, propiciando a consolidação de novas áreas de pesquisa e superando seus próprios limites, abandonando sua dependência das outras regiões brasileiras para a formação de mão-de-obra qualificada de alto nível, caracterizando relações não só de recepção, mas também de troca de experiências e informações, contribuindo sobremaneira para o avanço do conhecimento e da pesquisa científica em educação no nosso país.

O presente momento vislumbra uma crescente conscientização advinda dos professores, primando pela profissionalização do magistério, pelas noções de competência, enfatizando a docência como uma carreira autônoma. As vivências desses educadores e as dificuldades enfrentadas no decorrer da sua jornada têm servido para tematizar situações, na busca de soluções concretas que conduzam os discentes à aprendizagem, capacitando-os para o exercício da cidadania.

Essa necessidade de aprimoramento do ensino tem conduzido alguns desses profissionais ao caminho da pesquisa acadêmica, com a finalidade de detectar e apontar possíveis alternativas para as dificuldades enfrentadas. Tais atitudes têm contribuído para o desenvolvimento de processos investigativos que caracterizam e embasam a educação. Para entender o sentido atribuído à pesquisa, recorreremos a Lüdke e André, mostrando os passos necessários à sua execução:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a

respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

A investigação científica é uma ocasião privilegiada, na qual sintetizamos o pensamento e o esforço na elaboração do conhecimento sobre os aspectos da realidade, servindo para a proposição de soluções. Os processos investigativos são derivados da curiosidade, da inquietação dos sujeitos, seja individual ou de um grupo preocupado em desvendar um evento da realidade.

O pesquisador tem um papel fundamental nesta empreitada, como um agente ativo e perspicaz, estabelecendo a junção entre o conhecimento acumulado e as evidências desencadeadas pela pesquisa, deixando transparecer também suas definições políticas e pessoais, tornando o ato investigativo extremamente particular e carregado de subjetividades.

Em relação ao fenômeno investigativo na educação, Lüdke e André ponderam acerca do caráter dinâmico desse processo e das influências recebidas pela esfera educacional quando relacionada a situações de pesquisa:

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa de se objeto estudado, em sua realização histórica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Nesta perspectiva, o pesquisador possui um papel fundamental no desenvolvimento da ciência e dos processos investigativos, na medida em que propõe se debruçar sobre um dado problema, apontando possíveis alternativas, baseando seus discursos nos teóricos envolvidos e nas suas próprias experiências enquanto profissional daquela área do conhecimento. Sobre as funções deste profissional, Lüdke e André revelam que:

O papel do educador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

É no sentido de possibilitar um aprimoramento do ensino em nossas escolas brasileiras, na busca de uma educação de qualidade, que as pesquisas têm direcionado seus centros de interesse. O professor, nesse novo enfoque teórico, é visto como pesquisador, devendo estar atento aos acontecimentos circundantes no espaço educativo, sendo chamado constantemente a investigar o processo de ensinar e aprender, elaborando projetos que atendam às necessidades e aos interesses dos educandos na aquisição do conhecimento.

Os mais recentes estudos sobre a formação do professor apontam que este profissional deve preocupar-se com a pesquisa científica, seja desenvolvendo experimentos junto a seu grupo de alunos ou mesmo observando o desenvolvimento dos seus discentes, conjeturando alternativas eficazes para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. O professor, assim, é visto em seu papel de pesquisador da educação, pensando na aplicação de estratégias que venham a beneficiar o desenvolvimento psicossocial e intelectual dos alunos, além do seu comprometimento com a comunidade escolar.

Diante deste contexto, é pertinente compreendermos se as escolas, e por extensão os professores, estão preparados para estabelecer e empreender uma proposta educativa pautada na leitura crítica dos meios de comunicação, particularmente a televisão.

Seguindo este pensamento a respeito da pesquisa em educação, calcada em abordagens qualitativas e reflexivas sobre a prática pedagógica é que propomos o desenvolvimento dessa investigação, alicerçada em marcos teóricos e metodológicos oriundos da comunicação e da educação.

Buscaremos compreender as concepções que povoam o pensamento do professor atuante na Educação Infantil. Nos remetemos ao contato do corpo docente

com os aportes midiáticos, mais precisamente com a televisão. Almejamos descortinar sob que perspectiva eles acreditam e utilizam a TV em sala de aula, baseados em que conhecimentos e em que práticas. Tal abordagem permite o desvelamento da relação estabelecida entre comunicação e educação, mostrando a presença das imagens efêmeras⁴ no cotidiano infantil e a necessidade da inserção desse material audiovisual na prática educativa.

A metodologia empregada aproxima-se, em alguns aspectos, da pesquisa etnográfica, uma vez que buscou descrever o ambiente no qual a exibição dos materiais audiovisuais era exibida, aliados a descrição comportamental dos professores envolvidos (referindo-se ao contato e o emprego da TV com objetivos pedagógicos). O olhar e o perguntar são dois elementos presentes nas abordagens etnográficas. O primeiro, consolidado pelas observações e posteriores registros dos acontecimentos relevantes ao objeto de estudo em análise e o segundo está vinculado à utilização de entrevistas e estudos documentais (CANÇADO, 1994, p. 55-59).

No que tange as falas dos sujeitos, fizemos uso de alguns procedimentos presentes na proposta de análise defendida pela Entrevista Reflexiva, principalmente na condução da entrevista e na categorização das falas. Essa sugestão de análise encontra-se organizada através dos escritos de Szymansky e Ramalho (2004).

Para a viabilização dessa empreitada, optamos pela utilização de alguns instrumentos de coleta de dados. Primeiramente, entrevistamos doze (12) sujeitos, entre professores e orientadores educacionais atuantes na Educação Infantil em diferentes instituições (seis, ao todo), localizadas em zonas variadas do perímetro urbano natalense. Dentre os espaços de pesquisa escolhidos, encontramos instituições de ensino públicas (na modalidade municipal e federal) e privadas. Optamos em apontar como essas escolas, com diferentes dinâmicas de organização educativa, vislumbravam o contato com as mídias, mostrando as concepções dos professores frente a esta problemática. O acesso às instituições foi facilitado através

⁴ Em sua acepção literal, efêmero significa algo passageiro, transitório, temporário. Por esta razão, alguns autores denominam as imagens em movimento – que possuem uma curta duração quando são exibidas – de efêmeras, por carregarem consigo essas características. As imagens da televisão, dos *vídeo-games*, da Internet, dos *videoclips* são alguns exemplos.

do contato amistoso obtido entre o pesquisador e os dirigentes e professores desses estabelecimentos de ensino. Geralmente, tínhamos no mínimo um funcionário que já conhecíamos e, assim, negociávamos a nossa visita, construindo nosso acesso a essas instituições.

Todas as escolas visitadas possuíam condições mínimas de funcionamento e detinham em seu patrimônio de uso coletivo, um aparelho de TV, vídeo e DVD. Algumas possuíam um local determinado para a exibição dos audiovisuais, contando com poltronas apropriadas e um espaço aconchegante. Outras eram exibidas no espaço da biblioteca. Em algumas escolas, existia um móvel que agregava a TV, vídeo e DVD, podendo ser conduzido para uma exibição na própria sala de aula.

Os depoimentos dos professores foram gravados em áudio e seguiam uma estruturação pré-estabelecida, embora outras questões tenham surgido no decorrer de suas exposições, enveredando algumas vezes por caminhos diferentes do previsto. Tais indagações concentravam perguntas voltadas para o entendimento acerca da Educação Infantil, as concepções que permeiam o trabalho nessa etapa do processo de escolarização, bem como outras questões direcionadas especificamente à mídia e sua vinculação com os processos educativos.

Em segundo lugar, também registramos em forma de relatórios algumas situações educativas, as quais denominamos “Sessões de audiovisuais”. Foram observadas ao todo quatro aulas nas quais a TV, em parceria com os aparelhos de vídeo ou de DVD, foi utilizada, além dos manuscritos. Objetivamos com esta sistemática observar o modo como os professores empregavam a TV e com que intenção esse uso estava atrelado, percebendo o conteúdo da produção audiovisual e a metodologia adotada antes, durante e depois da exibição. De modo geral atentamos para observar as práticas pedagógicas dos professores colaboradores, geralmente em situações nas quais a televisão estava sendo manuseada.

Um outro material acabou sendo agregado aos instrumentos iniciais de análise. O contato prévio com as supervisoras/coordenadoras das escolas forneceu um outro instrumental para as análises, dando informações mais gerais acerca das escolas pesquisadas, assim como contribuições referentes ao nosso objeto de estudo, mediante a exposição das concepções pedagógicas desses profissionais.

Essa pesquisa permitiu revelar o pensamento dos educadores e a prática pedagógica que desempenham, mostrando o discernimento deles sobre tecnologia, mídia e educação, considerados essenciais perante as transformações científicas e tecnológicas processadas em escala mundial e das necessidades da leitura e da utilização das imagens.

Tais resultados revelaram uma amostra da realidade dessas escolas e o projeto educativo elaborado com o qual compactuam, mostrando se esse contempla aspectos voltados para a mídia e a educação, baseado na leitura crítica desses veículos de propagação da informação.

Na etapa inicial das entrevistas, traçamos um perfil dos educadores envolvidos na pesquisa, detectando a procedência, a formação acadêmica, além do tempo de experiência dos mesmos, considerando estes dados iniciais como pontos a serem também levados em consideração na análise das informações. Sabendo um pouco sobre a vida dos sujeitos, é possível compreender as concepções que alicerçam a sua prática. Os anos de escolaridade, por exemplo, se configura como uma informação-chave na compreensão de algumas questões próprias do contexto da sua profissão, na busca de um discernimento acerca da prática educativa. Conforme aponta Szymanski:

Em estudos com professores, é necessário saber qual a sua formação, tempo de magistério, um pequeno histórico de seu percurso profissional e o que mais for necessário, conforme os objetivos da pesquisa. A coleta dessas informações pode configurar-se a fase de aquecimento da entrevista (SZYMANSKI, 2004, p. 25).

Ao se debruçar sobre um determinado problema, que deve ter sua pertinência em solo educativo e no resultado final desse trabalho, serão mostrados os confrontos entre os dados coletados, baseados em hipóteses previamente levantadas (que serão confirmadas ou refutadas), e o conhecimento teórico acumulado dentro da área de estudo, numa fusão que resulta na formulação de teorias baseadas na realidade, reunindo o pensamento e a ação individual ou coletiva. Todos os resultados obtidos servirão para composição de possíveis soluções, assegurando uma discussão e

reflexão que virá auxiliar os educadores no desenvolvimento de uma prática docente mais eficaz.

Dentro das diversas concepções e modalidades de pesquisa existentes, optamos pela adoção da abordagem metodológica qualitativa, por se enquadrar nos objetivos delimitados para esta investigação. As abordagens qualitativas de pesquisa surgiram numa busca pelo rompimento do tradicionalismo científico, superando algumas limitações sentidas nas pesquisas em educação, lançando como principais desafios a captura da realidade dinâmica e complexa do objeto de estudo em evidência, situando-o dentro de um contexto histórico de evolução.

Como uma das principais características básicas da pesquisa qualitativa e que se encaixam harmoniosamente com os nossos propósitos, Lüdke e André anunciam que:

O significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 12).

Como métodos de coleta de dados, utilizamos a entrevista e a observação dos sujeitos. Num outro momento do trabalho (capítulo 2), também aproveitamos os princípios da análise documental, quando trazemos para a discussão a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o RCNEI, debruçando-se sobre estes escritos oficiais buscando detectar se existe uma preocupação com as tecnologias e as mídias, além de outros relatórios de grande importância para a educação.

A entrevista é considerada uma das principais técnicas de trabalho dentro do amplo campo das ciências sociais, encarada como um instrumento eficaz na obtenção das informações. Atentamos para uma faceta de extrema relevância para os que adotam a entrevista em suas pesquisas. Tal característica é revelada na fala a seguir:

De início, é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidimensional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

A entrevista é um diálogo franco e aberto, travado entre o pesquisador e seus sujeitos, estabelecendo uma situação de trocas intersubjetivas. Um momento no qual serão esclarecidos e evidenciados alguns pontos que aprofundarão a discussão da pesquisa em andamento, através de dados da realidade estabelecendo-se, assim, uma relação dialógica entre os envolvidos.

Para tanto, seguimos um roteiro com algumas questões norteadoras, dando um direcionamento a este instrumento que nos permite denominá-lo de entrevista semi-estruturada, uma vez que a conversa se desenrola partindo de um esquema básico, não aplicado rigidamente, permitindo algumas adaptações tanto por parte do pesquisador quanto do entrevistado, mantendo uma flexibilidade no trato com as informações. Isso permite que ambos possam seguir alguns caminhos alternativos no decorrer da entrevista. O importante é ter em mente os reais objetivos da investigação e não fugir totalmente dos principais pontos a serem abordados. Procuramos seguir em parte as diretrizes propostas pela entrevista reflexiva, que busca analisar os dados obtidos pela entrevista considerando sua natureza subjetiva. Nesta interpretação e/ou explicitação da compreensão do fenômeno em debate pelo pesquisador, o sujeito (juntamente com seu discurso) aparece como o seu principal instrumento de trabalho.

Em contato com os textos de referência⁵, elabora-se as categorias de análise, agrupando as informações conforme a sua proximidade de conteúdo. Szymanski remete à categorização como um momento de ebulição das idéias, mostrando uma possibilidade de organização das idéias na fase da redação do texto científico:

Na relação com o texto de referência, emergem novas articulações conceituais. Leituras e releituras do texto completo das entrevistas, com anotações às margens, permitem ao longo do tempo a elaboração de sínteses provisórias, de pequenos *insights* e a visualização de falas dos participantes, referindo-se aos mesmos assuntos. Estes, nomeados pelos aspectos do fenômeno a que se referem, constituem uma categoria. A categoria concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão. Podemos chamar este momento de explicitação de significados (SZYMANSKI, 2004, p. 75).

Desse modo, temos como organização dos dados obtidos os seguintes momentos: categorização, depoimento e unidade de significado. Este primeiro momento, como explicitado acima, diz respeito ao enquadramento das questões desencadeadas com as entrevistas em blocos, organizados conforme a proximidade das temáticas discutidas. O depoimento constitui-se nos relatos em si, nas falas dos entrevistados na íntegra. E, por último, as unidades de significado são as interpretações, por parte do pesquisador, sobre as falas em questão, buscando estabelecer um diálogo com os autores que compõem o corpo teórico da pesquisa. Todo o discurso foi registrado em áudio. Durante a realização das entrevistas, outras questões vieram à tona e os entrevistados tiveram abertura para falar sobre estes percursos não programados, todavia isso acabou enriquecendo ainda mais o conteúdo do material coletado, dando outras informações que adquiriram um significado dentro da pesquisa e contribuíram para alguns esclarecimentos.

Além da coleta da fala dos envolvidos, outros condicionantes também foram observados e levados em consideração. Sobre o contato com outros condicionantes

⁵ Conforme os estudos de Szymanski, textos de referência são as transcrições das entrevistas, passada a sua fase oral para a escrita, numa limpeza dos vícios de linguagem e revisão de ortografia e sintaxe (SZYMANSKI, 2004).

inerentes à técnica da entrevista, Lüdke e André atentam para uma comunicação não-verbal que se estabelece no ato da entrevista:

O entrevistador precisa estar atento não apenas (não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e as respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonação, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-la com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

Um outro instrumento de coleta de dados também utilizado em nosso trabalho foi a análise documental. Como foi necessária a introdução de alguns documentos oficiais para atestar as negligências contidas nesses escritos no que tange a Educação Infantil e seu contato com as novas tecnologias, incluindo-se neste rol as mídias, foi preciso fazer uso de alguma técnica de pesquisa que permitisse examinar a LDB e o RCNEI dentre outros escritos oficiais. Com este intuito, recorreremos à análise documental, permitindo organizar nosso pensamento e emitir algumas considerações sobre esses materiais.

Esta técnica encontra sua eficiência quando consegue revelar novos aspectos sobre o objeto de estudo em evidência ou mesmo complementando as informações obtidas por outras técnicas, buscando detectar informações nos documentos mediante questões de interesse da pesquisa, retirando algumas evidências para fundamentar as afirmações empreendidas pelo pesquisador. Podem ser considerados documentos, como sugerem Lüdke e André,

(...) quaisquer materiais escritos que possam ser usados como material de informação sobre o comportamento humano. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 38).

Sobre o emprego apropriado da análise documental Lüdke e André, citando Holsti, elencam três situações básicas. Dentre elas, identificamos uma que está intimamente atrelada à intenção de utilizá-la dentro do nosso estudo, como fica evidenciado:

Quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como, por exemplo, a entrevista o questionário ou a observação. Segundo Holsti (1969, p. 17), “quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares, nossa confiança em que os resultados reflitam mais o fenômeno em que estamos interessados do que os métodos que usamos aumenta” (HOLSTI *apud* LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 39).

Complementando as técnicas utilizadas no decorrer do trabalho, também recorreremos às observações. Ao escolhermos esse instrumento, buscamos compreender como as professoras utilizavam os recursos audiovisuais em sala de aula, percebendo se existia uma preparação prévia para este momento ou se simplesmente o planejamento era abolido. Por este motivo, optamos em observar os momentos em que os docentes utilizavam a televisão com uma intenção pedagógica. As observações foram seguidas de registros descritivos sobre as impressões de cada encontro, detectando as produções utilizadas, as intervenções das professoras, as impressões dos alunos e as atividades realizadas. Ao todo, participamos de quatro situações educativas, com duração variando entre 20 minutos à 1 hora e 30 minutos.

A observação admite um contato pessoal com o fenômeno pesquisado, permitindo a inserção no ambiente e percebendo como as situações realmente acontecem. Isso enriquece o trabalho, porque faz emergir as verdadeiras concepções de trabalho dos sujeitos e o modo como atuam diante da realidade educacional que almejamos retratar. Corroborando e acrescentando a afirmação acima construída, Lüdke e André mais uma vez esclarecem pontualmente, dizendo-nos que

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador

acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, podem tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE, ANDRÉ, 1986. p. 26).

Com os instrumentos de coleta de dados, pudemos adquirir informações pertinentes e passíveis de serem incluídas em um diálogo com os teóricos envolvidos, permitindo a elaboração de um estudo preocupado em desvendar uma problemática de extrema relevância em dias de contemporaneidade: o contato com as imagens em movimento e um acesso consciente a estes elementos visuais.

Apresentando as Categorias de Análise

A sociedade regida pelos processos tecnológicos da comunicação tem na mídia sua forma de operacionalização, difundindo as informações, veiculando uma infinidade de imagens e contatando pessoas distantes, mediante o uso de diversos aparelhos que facilitam a troca de dados. Nesse contexto, a escola deve lançar mão desses meios de comunicação como instrumentos de trabalho, habilitando os discentes a estabelecer um diálogo crítico frente aos aportes midiáticos, preocupando-se com o desenvolvimento de uma educação do olhar, desde os primeiros anos de escolarização.

Pensando em possíveis respostas acerca dessa intrigante situação, direcionamos nosso estudo para um enfoque investigativo, com o intuito de coletar dados que trouxessem para o palco de discussões a mídia e sua relação com a Educação Infantil, tendo como principais sujeitos os professores no exercício da docência nesta etapa da escolarização.

A partir das entrevistas realizadas, pudemos delinear o formato da pesquisa e dos pontos de maior incidência em todo o percurso realizado. Com o intuito de organizar o pensamento e as informações coletadas, optamos em categorizar as

falas das professoras⁶, sendo detectados dois grandes blocos de discussão considerados fundamentais, os quais podemos mencionar: *Prática pedagógica na Educação Infantil e Televisão em solo educativo*. Dentro dessas categorizações, encontramos alguns pontos internos, que desencadearão uma discussão mais aprofundada, exigindo um detalhamento dessas questões.

Caracterizando os sujeitos envolvidos

A coleta de dados para esta pesquisa aconteceu em diversas instituições de Educação Infantil da cidade do Natal, no Estado do Rio Grande do Norte (RN), tanto em escolas públicas quanto privadas de ensino. Uma subdivisão pode ser estabelecida na esfera pública, uma vez que encontramos escolas municipais e uma federal. Tais escolas estavam situadas em diferentes zonas do perímetro urbano, somando um total de seis (06) instituições visitadas, num total de doze (12) professoras entrevistados, entre os meses de outubro e dezembro de 2005. Além dos docentes, também tivemos a oportunidade de dialogar com quatro (04) coordenadores pedagógicos, os quais forneceram vozes que encontram significação dentro do contexto dessa pesquisa.

Para tanto, entrevistamos as professoras, propondo questionamentos que giravam em torno do seu trabalho na Educação Infantil e as implicações da utilização da televisão em âmbito educacional. Dessa forma, os entrevistados deveriam se remeter às funções da Educação Infantil e de que forma o educador compreende esta união entre mídia, educação e infância.

Apesar das perguntas serem previamente elaboradas, as professoras ficaram livres para expressar a sua compreensão, conforme a trajetória escolhida por cada um, como ficou explicitado na parte deste trabalho que trata da metodologia. Outras questões acabaram aflorando neste momento e também encontraram sua pertinência dentro do trabalho, de modo a serem agregadas durante a análise dos

⁶ Vale salientar que na análise das categorias, quando mencionamos as falas das professoras envolvidas, adotamos nomes fictícios, a fim de proteger a identidade dos sujeitos envolvidos.

dados. Por intermédio das amostras coletadas pudemos compreender a maneira desses educadores vislumbrarem os aparatos midiáticos, sua forma de utilização, assim como o discernimento deles a respeito da Educação Infantil e seu processo de ensino-aprendizagem.

O contato com os coordenadores pedagógicos, a princípio, não se constituía numa de nossas pretensões, tendo em vista que o nosso foco seria *a priori* os professores. Os coordenadores se configuravam apenas como uma ponte para se chegar aos educadores e um primeiro contato com as escolas visitadas. Entretanto, percebendo a riqueza das conversas gravadas, os detalhes revelados a cada novo encontro, decidimos acrescentar essas falas dentro aos dados de análise. Dos coordenadores pedagógicos obtivemos algumas informações gerais das escolas visitadas, referentes às instalações físicas, à periodicidade da utilização da TV entre os professores (cronograma⁷), ao acervo videográfico, assim como a informações sobre a compreensão que eles detém acerca das relações entre mídia e educação.

Antes de analisarmos as respostas obtidas dos professores, convém traçar um perfil desses profissionais, o que pode ser de auxílio na compreensão dos resultados obtidos. Referindo-se ao sexo dos entrevistados, vê-se que todos eram pertencentes ao feminino, perpetuando aquela condição da mulher como a única figura capaz de atuar neste nível de ensino, por aproximar-se da figura materna, posição esta considerada um estereótipo clássico no meio educacional. Como nos aponta Assunção,

A associação entre educação de crianças e a mulher está ligada a um movimento social, político, histórico e econômico que emerge com o capitalismo. O gostar e a facilidade de lidar com crianças continuam sendo um marco estereotipado ainda com força para encaminhar as mulheres ao magistério primário (ASSUNÇÃO, 1996, p. 12).

Quanto ao grau de escolaridade todas as entrevistadas afirmaram ter concluído um curso de nível superior (Pedagogia) ou estarem em fase de

⁷ Em algumas escolas, existia um cronograma para a utilização da TV, sendo destinado para cada turma um dia específico da semana que os equipamentos estariam a disposição dos professores.

conclusão. Quanto às instituições formadoras a predominância ficou com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), cuja graduação em Pedagogia tem duração média de quatro (4) anos e meio, sendo aí oferecido na modalidade licenciatura plena. Outra parcela menor teve sua formação concluída na Universidade do Vale do Acaraú (UVA), instituição privada de ensino superior oriunda do estado do Ceará, com “filiais” em vários municípios do RN, mantendo seus cursos com duração média de três (3) anos. Algumas professoras afirmaram estar cursando ou concluído um curso de pós-graduação, em níveis de especialização e mestrado, em instituições como a Universidade Potiguar (UnP) e UFRN.

Em termos de formação profissional, este índice demonstra uma preocupação com a qualificação, com a busca pelo conhecimento, atitude louvável e digna de apreciação. Além disso, é exigida dos profissionais da educação uma formação de nível superior, sendo até mesmo um dos pré-requisitos para a contratação, seja em escolas privadas ou públicas (o concurso público para o cargo de professor efetivo da rede municipal de ensino, por exemplo, exige como um dos pré-requisitos a conclusão de curso universitário de graduação).

Com a reformulação e instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 1996), foi estipulado um tempo para que os professores buscassem uma formação em nível superior no prazo máximo de dez (10) anos. Essa medida causou uma verdadeira corrida de professores por qualificação. Como as universidades públicas não comportavam a demanda de alunos buscando formação para o exercício da docência, com um número cada vez mais reduzido de vagas, acelerou-se a proliferação de instituições de ensino superior privada no Brasil, oferecendo cursos de rápida conclusão, com um ensino aligeirado e preocupado com a obtenção de um diploma. Em Natal, RN, praticamente todas as instituições de ensino superior possuem o curso de Pedagogia, alguns deles ainda não reconhecidos pelo MEC. Recorrendo-se à própria lei, esta explicita que:

Art. 62. A formação para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como

formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries iniciais do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB, 1996, p. 31).

Embora o artigo ponha o magistério como pré-requisito mínimo para o exercício docente na Educação Infantil e ciclos iniciais do ensino básico, na prática as exigências são mais acirradas. Até mesmo os concursos públicos da rede municipal de ensino (responsável pelos primeiros anos da escolarização) são taxativos em seus editais, exigindo a formação acadêmica de nível superior como requisito para a contratação dos aprovados.

Com relação à idade das entrevistadas (professoras e coordenadoras), variou entre vinte e três (23) e cinquenta e três (53) anos de idade. No item tempo de serviço, este se diversificou consideravelmente, com períodos oscilando entre dois (02) e vinte e oito (28) anos de experiência.

Caracterização das escolas

As escolas públicas visitadas, na modalidade municipal, estavam situadas em diferentes localizações da cidade, concentrando-se especialmente nas zonas norte e leste. O corpo discente era oriundo das imediações do bairro nos quais as escolas estavam situadas, atendendo a uma clientela de classe média baixa, alguns mesmos vivendo em condições sub-humanas, residindo em moradias com condições precárias, conforme informado pelas coordenadoras pedagógicas.

Estas instituições atendiam, além da Educação Infantil, os ciclos iniciais do Ensino Básico. Possuíam uma estrutura física semelhante, com salas de aula arejadas, bibliotecas, refeitório, algumas com quadras poliesportivas e parque infantil (este último item encontramos em apenas uma (1) escola). Enquadram-se como instituições de médio porte. Em algumas escolas, fomos informados sobre a existência de um projeto político-pedagógico norteando o trabalho na Educação Infantil, embora algumas professoras revelaram que as diretrizes estabelecidas não

eram seguidas, desenvolvendo um trabalho isolado e sem uma orientação por parte da escola.

Disponham de materiais simples de expediente, tais como papéis, coleções de madeira e giz de cera, massas de modelar, máquinas de reprodução (stencil) e em algumas também encontramos máquinas copiadoras. Em outras palavras, possuíam condições mínimas de funcionamento. Entretanto, no que tange a higienização dos espaços, notamos que em grande parte destes recintos existiam acúmulos de sujeira, tanto nas salas de aula como nos demais ambientes componentes da escola.

Em todas as instituições municipais, encontramos a disposição dos professores um aparelho de TV, vídeo e DVD. Além disso, também detinham um pequeno acervo de produções audiovisuais, com exemplares de filmes infantis e documentários, além de materiais da TV Escola.

Na instituição federal de Educação Infantil visitada, situada na zona sul da cidade, as condições de trabalho melhoravam consideravelmente. Como esta escola atendia somente alunos com idade entre 2 e 6 anos, existia uma preocupação mais evidente com a organização dos espaços físicos, pensados exclusivamente para atender com conforto a esta clientela, diferente das demais escolas que agregavam outras etapas do ensino. O projeto político-pedagógico organizado era constantemente levado em consideração, recebendo suas devidas adaptações com o decorrer dos anos, visando atender as constantes mudanças sociais e curriculares enfrentadas. Existem reuniões anuais, com o intuito de discutir entre os professores e demais profissionais acerca da viabilidade e do lançamento de proposta de consolidação e concretização desse projeto.

Sua clientela é composta por filhos de alunos e funcionários da UFRN que, em linhas gerais, estão situados entre as classes média e média alta. São disponibilizados aos professores uma grande variedade de materiais, que atendem suas necessidades de trabalho e viabilizam o desenvolvimento de uma intervenção educativa satisfatória, capaz de contribuir para o desenvolvimento das crianças.

A escola possui uma ampla estrutura física, contando com salas de aula ventiladas, biblioteca, brinquedoteca, sala para exibição de produções audiovisuais,

parque infantil. Os espaços são decorados com as produções das crianças e o registro dos eventos ocorridos na escola. Notamos a limpeza dos ambientes, a preocupação com o bem-estar físico das crianças.

Nas escolas privadas com as quais tivemos contato, as condições de trabalho não diferiam das encontradas na instituição federal. Localizadas nas zonas leste e sul da capital norterriograndense, as escolas possuíam condições favoráveis de funcionamento, organizadas para acolher com conforto e segurança os seus alunos. O projeto político-pedagógico das escolas, conforme revelado pelas coordenadoras, servia como um instrumento para nortear as ações educativas, com vistas ao oferecimento de um ensino preocupado com o desabrochar das potencialidades infantis em seus diversos aspectos.

CAPÍTULO II

IMAGEM E

CONSCIÊNCIA:

CRIANÇA E CIDADANIA

CULTURAL

(...) formar o cidadão competente para a vida em sociedade inclui a apropriação crítica e criativa de todos os recursos técnicos à disposição desta sociedade.

Maria Luiza Belloni, O que é mídia-educação

Nas últimas décadas, nota-se a crescente preocupação em âmbito educacional com as questões que permeiam a formação para a cidadania. Este

aspecto tornou-se condição essencial para a inserção e participação efetiva dos indivíduos na dinâmica social, propiciando um discernimento a respeito dos seus direitos como ser humano e os deveres políticos que lhes são atribuídos. Isso garante uma educação completa e integral, levando o sujeito a questionar o regime em vigência e a buscar soluções para os problemas da vida cotidiana.

Exercer a cidadania significa compartilhar dos acontecimentos do grupo o qual participa em toda a sua plenitude, auxiliando na transformação dos processos sociais e ao mesmo tempo recebendo essa carga de mudanças acionadas a partir de tais atitudes. O sujeito reivindica e, ao mesmo tempo, é convidado a participar nas tomadas de decisão, num movimento dialético e consciente de construções e reconstruções.

Nesse sentido, a escola tornou-se um dos principais espaços responsáveis pela preparação dos indivíduos com vistas à sua participação na vida social, disseminando práticas democráticas que culminem na formação para a cidadania.

A partir de situações concretas as crianças podem ser levadas a compreender uma dinâmica social que considere os princípios da participação, reivindicação, liberdade, responsabilidade e solidariedade entre os sujeitos dentro das próprias instituições educativas, sendo posteriormente externadas em ações conscientes na interação com os seus semelhantes. Esta educação cidadã deve ter um caráter permanente, realizando-se por toda a vida.

A proposição de uma educação cidadã necessita principiar desde cedo. A educação infantil deve assegurar a iniciação das crianças nas discussões sobre os seus limites, direitos e deveres, primordiais para uma convivência justa e pacífica no espaço social.

Neste campo de rebatimentos constantes sobre as reformas na educação, visando atualizá-las a partir das mudanças em curso, o conceito de cidadania adquiriu um sentido mais abrangente agregando outros elementos. Buscando conceituar cidadania numa perspectiva recente, Coelho expõe seu entendimento afirmando que:

Surge uma nova expressão cidadã que deve ser confrontada na expansão das tecnologias da comunicação e informação, na reestruturação do capitalismo mundial e na reconstrução das identidades; por movimentos diásporas que influenciam, sobremaneira, os processos produtivos, acarretando desdobramentos socioeconômicos, políticos e éticos para o conjunto da sociedade (COELHO, 2003, p. 19).

A partir deste enfoque teórico de compreensão, vê-se a dimensão abrangente que o termo cidadania carrega consigo. Neste entendimento, também podemos enquadrar o direito à comunicação e a liberdade de expressão. Em outras palavras, educar significa formar o cidadão pronto para a vida em sociedade, incluindo aí a apropriação crítica dos aportes tecnológicos disponíveis. Sendo assim, a formação para as mídias tornou-se parte integrante de uma educação comprometida com a cidadania.

Seguindo esta óptica conceitual sobre cidadania cultural, analisaremos alguns documentos oficiais que tratam dos direitos à educação da criança de 0 a 6 anos, buscando perceber se existe essa preocupação com a formação para as mídias e diante das novas formações cidadãs tentamos mostrar a necessidade de inserir nessas propostas tal entendimento. Para isso, fundamentaremos estas idéias partindo de alguns autores envolvidos com a cidadania cultural, enfatizando a sua importância em nosso atual modelo social como um motor capaz de viabilizar o acesso às informações de qualidade a partir de uma proposta de democracia radical.

O despertar de um novo cidadão

No presente momento, o Brasil encontra-se prestes a iniciar um novo capítulo na história das lutas sociais, permitindo ao brasileiro reconhecer a si próprio em novas práticas cidadãs. Tais práticas estão baseadas nas dimensões da cidadania – direitos e deveres civis, políticos e sociais – e agregam diferentes e

múltiplas extensões para o exercício cidadão. A dimensão cultural da cidadania apregoa o direito de acesso às informações.

Nesse contexto, o conhecimento, a capacidade de processar e selecionar informações, a criatividade e a iniciativa são bastante valorizadas, sendo as principais matérias-primas do desenvolvimento. Piaget e Vygotsky discorrem com propriedade acerca da dimensão social do desenvolvimento humano, ocorrido mediante as interações entre os sujeitos, assim como a apropriação dos elementos da cultura. A escola é considerada um dos espaços privilegiados que propiciam o contato com as culturas, que por sua vez tornam-se parte da natureza humana. Essa cultura integra uma das características que moldam o funcionamento psicológico do homem. O seu desenvolvimento do homem está condicionado ao intercâmbio de idéias estabelecidas no interior de um grupo cultural (OLIVEIRA apud LA TAILLE, 1992).

Diante dessa compreensão sobre o desenvolvimento humano, cada localidade busca sua própria inclusão no sistema globalizado. A aquisição do conhecimento passa a fazer parte das necessidades sociais, visando a formação de um contingente com habilidades cognitivas e competências. Requisitos prioritários para o exercício da cidadania. Todos esses estímulos e benefícios à população podem se refletir em mudanças de atitude políticas e sociais.

Essa discussão toma como pauta o feminismo, a cidadania, a ecologia, o acesso e o entendimento dos bens simbólicos, liberdade individual, entre outros pressupostos. Com a construção de projetos públicos de educação, teremos como resultados a formação de um sentimento de humanidade na sociedade global.

Com a relação estabelecida entre sociedade de informação e cultura de consumo de massas, inserindo a midiatização em suas instâncias, reconhece-se também a criação de uma nova formação de cidadão.

Sobre o conceito de cidadania, o mais aceito encontra-se formulado pelo sociólogo inglês Thomas Marshall (1967), dividido em três dimensões. O primeiro remete-se aos direitos civis (direito de propriedade, acesso à justiça), desenvolvido durante o século XVIII. No século XIX, a cidadania é estabelecida pelo desenvolvimento dos direitos políticos, na forma do direito ao voto e direito à livre associação. Já no século XX, surgem os direitos de proteção contra a pobreza, o desemprego e as

más condições de saúde, além da falta de escolaridade. O conceito de cidadania vem sendo direcionado para três dimensões: civil, política e social.

Buscando compreender melhor a respeito da cidadania cultural, recorreremos a uma definição do conceito de cultura. Numa acepção de cunho sociológico, a cultura é concebida como força social transformadora para a liberdade humana. Em outras palavras, implica dizer que a cultura adquire uma nuance emancipatória, fornecendo as armas necessárias para processar uma reestruturação social por intermédio do acesso ao legado teórico acumulado durante toda a historiografia humana, sob as lentes da criticidade. Consoante a este pensamento, Gonnet atesta sobre a pertinência da cidadania cultural notando que *para uma abordagem consciente dessas novas situações, aprender as mídias, no mais amplo sentido da expressão, é uma competência básica para o exercício da cidadania* (GONNET, 2004, p. 10).

O cidadão cultural está enquadrado como um produto da livre mobilidade de bens e pessoas, mais do que as formulações legais de direitos e obrigações, numa ligação entre os bens e símbolos às questões do consumo.

Partindo deste enfoque conceitual sobre cidadania cultural Rocco alude à evolução dos aportes tecnológicos e as mudanças processadas no papel dos atores sociais diante dessa nova realidade. Assim, esta autora presume:

Sem dúvida, o desenvolvimento dos meios eletrônicos, do computador e da TV em especial, os revela como componentes inalienáveis à sociedade contemporânea e, nesses termos, o exercício da cidadania, para atingir sua plenitude precisa ancorar-se na capacidade que todo o indivíduo deve ter para compreender, avaliar e utilizar, com inventividade, os recursos midiático e toda a sua potencialidade de linguagem. Somente desse modo será possível submeter às fontes de informação a uma necessária análise crítica (ROCCO, 1999, p. 56-57).

A cidadania também passa a ser discutida pelo critério da igualdade e qualidade das informações. Nas sociedades democráticas o sistema de informação deve fornecer ao cidadão uma larga escala de produtos de entretenimento e informações políticas, requerendo formas culturais plurais, confluindo as necessidades e os desejos do conjunto de cidadãos. Portanto, a acessibilidade aos bens culturais é parte integrante da caracterização de cidadania cultural.

Diante disso, o cidadão cultural pode interagir com o direito à informação de qualidade. Esse novo modelo de cidadão deverá estar capacitado para reivindicar os seus direitos de acesso às informações e aos bens simbólicos. Essas habilidades terão o espaço pedagógico um local privilegiado, através do acesso a uma educação inovadora e comprometida com o desenvolvimento global dos indivíduos.

Essa discussão sobre os conceitos de cidadania no atual patamar societal, imerso nos meandros da globalização, exige uma reflexão crítica sobre o papel da educação diante desse espaço de constantes mutações. É delegada a ela a responsabilidade de tornar válidas todas as conquistas legais, assegurando os direitos sociais materializados através dos documentos oficiais. No quesito seguinte, veremos se realmente os escritos oficiais referentes ao âmbito educativo garantem o despertar para a cidadania cultural, englobando o acesso às informações de qualidade, bem como o acesso aos bens simbólicos e culturais disponíveis.

Encontros e desencontros: analisando os documentos

Em suas constatações teóricas referentes ao valor dos documentos oficiais como elemento unificador dos direitos humanos Stuart Hall costuma dizer que:

Através da cultura de uma sociedade – as formas textuais e as práticas documentadas de uma cultura – é possível reconstituir o comportamento padronizado e as constelações de idéias compartilhadas pelos homens e mulheres que produzem e consomem os textos e as práticas culturais daquela sociedade (HALL, 1996, p. 8).

Na realidade, esse autor quer repassar as diversas maneiras de como a cultura se relaciona com o poder e como e onde as funções culturais são simbólicas ou institucionais na educação. Como as estratégias culturais são organizadas em torno de uma pedagogia pública, esta abordagem ainda nos permite entender quais as noções de responsabilidade civil, comunitária e de pertencimento produzidas num determinado lugar, com específicas formações discursivas e práticas que, segundo Hall (1996, p. 48) “são os elementos constitutivos de uma pedagogia pública crítica”.

Ainda conforme Hall, *a política cultural de uma nação é, em parte, as estratégias que cada povo escolhe para regular e distribuir o saber* (HALL, 1997, p. 61). Mas a capacidade de pensar politicamente é, também, mediada pelas formas como cada cultura é governada. São os projetos culturais, resultantes dos sistemas

de cultura nacional, incluídas nesses contextos os aparelhos educacionais, que modelam as práticas humanas, a conduta e a ação social do cidadão. Portanto, as formas como as pessoas interagem com as instituições – escola, família, sistemas midiáticos – e em sociedade, dependem da maneira como os sistemas culturais estão conduzindo as questões ligadas à identidade política e seus significados.

Os documentos oficiais, provenientes dos decretos elaborados por comissões governamentais, assim como através de reuniões de cientistas preocupados com os problemas de ordem mundial, são de inigualável relevância, uma vez que expressam um pensamento sobre determinado assunto e possibilitam uma maior reflexão e concretização de propostas visando a resolução das problemáticas impostas. No campo educacional, essas propostas oficiais colaboram sobremaneira para a sua organização, funcionando como uma verdadeira bússola, guiando os passos das instituições e dos docentes comprometidos com uma educação inclusiva e de qualidade.

De modo geral, os documentos⁸ relativos à Educação Infantil mostram a importância da função desta etapa do processo de escolarização voltada para o desenvolvimento completo da criança, entremeando os aspectos do cuidar e do educar. Podemos compreender melhor esta afirmativa a partir das elucidações dadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, elaborada com o objetivo de atualizar a organização institucional da educação no Brasil, a partir de uma proposta mais coerente, flexível e condizente com as mais recentes discussões no campo educativo. Aprovada a 20 de dezembro de 1996, esta lei direciona uma seção (II) com o total de três artigos (arts. 29, 30 e 31) para a Educação Infantil, mostrando alguns avanços em termos teóricos em vários aspectos significativos (reafirmando a Educação Infantil como uma etapa do ensino básico, dando a idéia de desenvolvimento integral, mudando a nomenclatura “pré-escola”, e trazendo uma nova concepção sobre avaliação). Sobre a Educação Infantil, encontramos os seguintes objetivos estabelecidos:

⁸ Dentre os documentos oficiais que regem a Educação Infantil neste momento, optamos em analisar a LDB e o RCNEI, por serem os mais conhecidos entre os professores. Convém salientar a existência de outros documentos, tais como o Plano de Política Nacional e os Parâmetros de Qualidade.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando as ações da família e da comunidade (LDB, artigo 29, 1996, p. 21).

Como ficou nítido na LDB, em nenhum momento foi explicitada a necessidade de formação infantil para as mídias. A abordagem dos fatos se dá de forma muito superficial, sucinta e genérica, não especificando em que concernem tais aspectos. Fato inverso ocorre no Ensino Fundamental, no qual essa mesma lei assegura como um dos objetivos o entendimento e a necessidade de discussão acerca das tecnologias, como fica explícito no art. 32: *A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade* (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996, p. 21).

Outro documento de extrema relevância para a educação é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Este foi lançado no ano de 1998, com o intuito de nortear e apontar possíveis caminhos ao educador na elaboração de seus planos de intervenção educativa nessa modalidade do ensino, que contribuam para o completo desenvolvimento da criança.

No tocante aos objetivos gerais previstos para a Educação infantil elencados pelo RCNEI estão contidas algumas metas importantes girando em torno do cuidar e do educar, buscando o desenvolvimento da autonomia, a descoberta do próprio corpo, da socialização com seus semelhantes, da análise e das atitudes de curiosidade investigativa, da expressão dos sentimentos e do pensamento, do uso das diferentes linguagens artísticas e da apreciação e valorização da cultura. Em nenhum momento constata-se a preocupação do contato infantil com os aportes tecnológicos presentes em seu meio circundante.

Alguns pareceres elaborados por especialistas de todo o país atestam em suas avaliações alguns deslizes cometidos pelo RCNEI. Foram detectados problemas de ordem gramatical, coerência interna e conceitual, além da extensão dos escritos e a necessidade de padronização no estilo de linguagem, pois o

mesmo foi elaborado por diversos pesquisadores. Sobre essa necessidade de revisão do RCNEI, Cerisara aponta que:

O excesso de detalhamento foi uma crítica feita por vários pareceristas. A estrutura do documento foi considerada complexa. O excesso de divisões, títulos e subtítulos prejudicam a compreensão do todo. Alguns tópicos estão fora de lugar, alguns repetidos. Um dos pareceres listou 78 tópicos apenas no documento introdutório. As sugestões foram feitas com a finalidade de tornar a linguagem mais clara, objetiva e direta, tornando a leitura menos cansativa (CERISARA, 2003, p. 25).

O Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI constitui-se em outra valiosa contribuição para o espaço educativo. Este documento teve sua conclusão no ano de 1996, contando com a colaboração de pesquisadores de todo o mundo e recebeu o título de *Educação – um tesouro a descobrir*, embora também tenha se tornado conhecido como “Relatório Jacques Delors”.

Estes escritos propõem uma revisão crítica da política educacional de todo o globo terrestre, repensando as práticas em vigência e difundindo uma semente da mudança. Possui uma visão bastante otimista, acreditando na esperança de um mundo mais justo, assentado no respeito aos direitos humanos, na prática da compreensão mútua e na utilização dos progressos científicos para a promoção do gênero humano.

Em se tratando das concepções que permeiam o Relatório Jacques Delors, fica explicitado em seu conteúdo uma visão plural do mundo globalizado, no qual o ambiente cultural e educativo é potencializado pelo desenvolvimento das tecnologias, ambos imersos numa sociedade dita da informação, gerando uma revolução sem precedentes no mundo do trabalho e nos espaços de formação intelectual. Tal desenvolvimento causou um impacto em nossa forma de apreender o conhecimento, gerando a necessidade de apropriação do instrumental teórico requerido para a utilização desses novos recursos tecnológicos. Sendo assim, caberia à escola fornecer às crianças as bases culturais fundamentais para o

entendimento das mudanças em andamento, inclusive a capacidade de selecionar a massa de informações apresentadas, fomentando uma melhor capacidade para interpretá-las. Sobre esta afirmativa, Delors evidencia o seguinte:

A responsabilidade dos sistemas educativos surge em primeiro plano: cabe-lhes fornecer, a todos, meios para dominar a proliferação de informações, de as selecionar e hierarquizar, dando mostras de espírito crítico. São ainda responsáveis por preparar as pessoas para manterem a devida distância em relação à sociedade dos meios de comunicação e informação que tende a ser, apenas, uma sociedade do efêmero e do instantâneo (DELORS, 2003, p. 66).

Percorrendo toda a obra citada localizamos vários tópicos que abordam a urgência da análise dos suportes eletrônicos no contexto pedagógico, como um meio de minimizar as desigualdades sociais e de acesso às informações. Esses recursos dão infinitas possibilidades de acesso a informação e ao conhecimento, fundamentais para a compreensão dos processos sociais modernos.

No capítulo 8 do documento da UNESCO encontramos o tema *Opções educativas: O papel do político*, salientando a responsabilidade das entidades governamentais na garantia da estabilidade do sistema educativo. Em seus vários tópicos explicativos, nos deparamos com *Recursos aos meios oferecidos pela sociedade da informação*, tratando sobre o papel dos aportes tecnológicos como veículos de acesso ao conhecimento. Também reconhece que esse acesso é bastante limitado, devido aos contrastes econômicos processados em diferentes continentes. Sobre a evolução desses meios eletrônicos e as faixas etárias que devem ser atingidas por estes meios, Delors expõe que:

Não foi apenas a gama das tecnologias que mudou com o tempo; foi também à vontade de alcançar, além do sistema escolar formal, um público cada vez mais vasto, de todas as idades, desde crianças em idade pré-escolar até a população adulta, até a população adulta no seu conjunto (DELORS, 2003, p. 189).

Essa afirmativa evidencia a visão ampliada e diversificada do documento em se tratando do processo educativo, enquadrando dentro das necessidades da Educação Infantil o contato com as tecnologias e, por extensão, do conteúdo midiático. O relatório ainda traz para o palco de discussões a comunicação universal, edificada por intermédio do advento das novas tecnologias. Tal discernimento favorece o acesso livre as informações, independente dos aspectos temporais e geográficos.

Entretanto, salienta a impossibilidade desse contato pelas populações de baixo poder aquisitivo, tendo em vista o alto custo dos sistemas de informações. A educação viria como um poderoso aliado para viabilizar o acesso das comunidades mais carentes às redes de comunicação.

Numa faceta mais global, a formação para a cidadania também é contemplada pelo Relatório da UNESCO. É lançado à esfera educacional o papel de preparar os educandos para participar na elaboração de um projeto de sociedade, chamando esses discentes a assumir com responsabilidade os princípios da democracia, num ato que estimulará o desenvolvimento de suas competências sociais. É proposta a estruturação de um modelo de prática democrática nas escolas, levando as crianças a compreenderem os princípios de liberdade e dos direitos e deveres a partir de problemas concretos. O exercício dessa cidadania está atrelado também à aquisição do conhecimento, respondendo aos desafios impostos pela sociedade tecnológica e da informação.

A convenção da ONU sobre os direitos da criança e do adolescente realizada em 1989, traz em seu cerne a preocupação com a garantia e manutenção do direito da criança à liberdade de expressão. Isso englobaria o alvedrio de procurar, receber e compartilhar as informações processadas pelos diversos meios disponíveis sejam eles orais, escritos, impressos ou mesmo virtuais. Essa compreensão da realidade assegura e prevê o contato desse público com os aparatos da tecnologia e da mídia, trabalhando as informações veiculadas pelos meios de comunicação e buscando transformá-las em conhecimento sólido e significativo.

Fechando o cerco: a necessidade de uma revisão

Como ficou evidenciado em alguns dos documentos analisados, existe uma preocupação evidente em inserir no cenário mundial das discussões educacionais as relações estabelecidas entre a mídia e a formação para a cidadania cultural.

Os documentos que regem neste momento as práticas no âmbito da educação infantil (LDB e RCNEI) não contemplam ainda as interfaces estabelecidas entre a mídia e a educação. A junção desses dois campos proporcionaria um avanço significativo no plano escolar, tendo em vista que os equipamentos tecnológicos, especialmente a televisão, o vídeo e o DVD, estão por toda parte e compõem o cotidiano das crianças. Até mesmo as escolas, tanto da rede pública quanto privada, possuem entre o seu patrimônio tais aparelhos. Sobre esta presença maciça da cultura midiática, Moreira relata:

Somente é possível falar em “cultura midiática” quando se reconhece o fato de que a maioria absoluta da população é, desde sua mais tenra idade, socializada pelo sistema midiático-cultural. Isso aponta para a função pedagógica da mídia como a grande (a) educadora das massas e da infância (MOREIRA, 2003, p. 1227).

Mesmo contando com as contribuições de outros escritos oficiais que atestam a viabilidade e a necessidade de tais discussões, é preciso destacar a existência de um abismo enorme entre a implementação dessas propostas e a prática corrente em nossas escolas públicas, seja pela ausência de conhecimento dos profissionais atuantes nestes estabelecimentos de ensino, ou mesmo pela falta de investimentos dos órgãos estatais no acesso a tais tecnologias.

Ainda reconhecendo a existência de alguns focos de discussão expressos nos documentos oficiais elaborados a partir de reuniões de cunho científico sobre a cidadania cultural da criança, esses pequenos ainda não possuem o suporte de uma autoridade legal para a efetivação plena dos seus direitos, requerendo a intervenção dos seus responsáveis e dos professores para a efetivação das proposições em vigência. Seguindo esta linha de pensamento, Leite Filho afirma:

As crianças pequenas dependem dos adultos para lutar e assegurar seus direitos. Em função das suas características próprias, principalmente etárias, elas não conseguem se organizar pela luta de seus direitos. Diante de tal quadro, exige-se uma nova postura dos professores de creches e pré-escolas no Brasil, no sentido de se iniciar uma educação infantil que respeite a criança como sujeito de direitos – cidadã. Uma Educação Infantil que coloque a criança como centro do processo educacional. (LEITE FILHO, 2001, p. 53).

Cabe aos educadores, como profissionais da educação, internalizarem a urgência da integração no eixo mídia – cidadania – educação, intercedendo na garantia de tais direitos infantis, mobilizando espaços de discussão e encarando esta tríade como prioridade nacional. Essa salutar iniciativa promoverá a integração desses elementos como constituidores de uma Educação Infantil cidadã e preocupada com o desabrochar de todas as potencialidades desses aprendizes.

O cidadão gerado no conceito de Marshall (1967) estaria apto, em tese, a reconhecer seus direitos fundamentais. A partir desse reconhecimento saberia discernir, ainda, o universo midiático e as novas formas de convivência que são geradas a partir da cultura de consumo de massas. É acreditando neste enunciado que o educador deve assentar a sua prática, convergindo a relação estabelecida entre a formação para a cidadania e suas possíveis interfaces com os processos midiáticos.

Através do pensamento do antropólogo argentino-mexicano Nestor García Canclini (1995), concebe-se que o crescimento das tecnologias da informação e comunicação tornou patente o desenvolvimento do público e o exercício da cidadania, através da inovação processada nos conceitos de consumo e cidadania, que caminharam rumo a uma redefinição. Entretanto, os suportes tecnológicos deslocaram as formas de manifestação da cidadania, direcionando-a para as práticas insidiosas do consumo. Nesse contexto, os meios de comunicação social contribuem para a efetivação e a exacerbação das práticas consumistas. Considerando este complicador, uma educação para as mídias acoplada aos ideais da cidadania cultural, promoveria a libertação do indivíduo para realizar suas escolhas, a partir de uma análise criteriosa das imagens, que são repletas de apelos comerciais e informações muitas vezes deturpadas sobre a realidade.

Nesse caminho, as mídias adquirem notoriedade, situando-se no rol dos saberes de base. Da mesma forma que aprender a ler, escrever e contar são fundamentais para o ingresso numa vida mais autônoma, amanhã aprenderemos as mídias, considerando-as como fonte de saber e tendo consciência do seu poder de manipulação. Portanto, a educação para as mídias é uma das molas propulsoras

que culmina na formação para a cidadania cultural. Sobre essa discussão recorreremos novamente a Gonnet, quando ele informa:

O trabalho educativo a partir das mídias, longe de ser uma espécie de exercício artificial ou exótico é, antes de tudo, a medida de nossa liberdade cotidiana, uma oportunidade que nos é oferecida para influenciar e dar vida a direitos que são resultado de uma visão humanista, cujo sentido original é importante reencontrar (GONNET, 2004, p. 101).

Mídia e cidadania aparecem como elementos-chave que encontram complementaridade entre si, necessitando um do outro para serem analisados e compreendidos. A cidadania cultural se posiciona como uma possibilidade de junção de tais pontos, promovendo a possibilidade de uma educação do olhar, lançando mão da acuidade visual no contato com as informações apresentadas em larga escala pelas tecnologias da informação e da comunicação. Essa percepção da realidade assegura a superação de concepções, práticas e análises do conteúdo midiático baseadas na fragilidade presente no senso comum. Desse modo, exercer a cidadania significa também entender os aportes midiáticos, emitindo um juízo de valor sobre eles e questionando o que é produzido pelos meios de comunicação.

A aproximação entre a escola e a linguagem oriunda da mídia torna-se indispensável, possibilitando uma releitura do conteúdo veiculado, a análise crítica das informações, oportunizando a transformação das informações em conhecimento significativo e construindo uma metalinguagem audiovisual. Tal reflexão deve estar concatenada à idéia de que cabe também a escola, juntamente com o apoio proveniente do núcleo familiar, a conscientização sobre a educação estética do olhar, cuja principal finalidade está em desenvolver um telespectador crítico, capaz de articular e canalizar as idéias transmitidas pela mídia em seu benefício.

Tudo isso estimulará a aquisição de novas habilidades imprescindíveis para à inserção do indivíduo na atual sociedade informacional. Este desenvolverá o seu poder analítico, permitindo a criação de um mecanismo de “filtragem” das informações recebidas. Diante disso, o educador encontra à sua frente um grande

desafio, cuja principal meta é construir uma sociedade prioritariamente voltada para a inclusão social e a formação da cidadania, utilizando as novas tecnologias e a mídia para a democratização dos processos sociais. Como nos aponta Marinho:

O homem, em contato com as novas tecnologias, poderá estar ampliando suas maneiras de agir no mundo, de compreendê-lo e transformá-lo, de construir significados para suas experiências, de desenvolver sua linguagem, seu pensamento e outras habilidades e capacidades para agir (MARINHO, 2000, p. 14).

A citação acima vem reforçar os benefícios advindos do contato dos educandos com as novas tecnologias, auxiliando-os a compreender o mundo no qual estão inseridos, realizando intervenções no seu espaço social e enriquecendo as experiências cotidianas processadas nesse ambiente.

E, para confirmar e assegurar as afirmações acima desenvolvidas, lemos em Martín Barbero (1999, p. 20) que, por meio da leitura crítica da mídia, entendemos como nossas experiências e nossa identidade são socialmente construídas. Podemos também aprender a apreciar, decodificar e interpretar as imagens, buscando compreender a sua construção e as maneiras pelas quais elas interferem em nossas vidas. Debates sobre aquelas que nos induzem a uma visão de mundo, a um estilo de vida, que são compatíveis com o modo capitalista de consumo.

A mídia participa da constituição dos sujeitos, tendo em vista a sua [da mídia] produção de imagens, significações, enfim, saberes relacionados à educação, ensinando a esses sujeitos modos de ser e estar na sua cultura, desenvolvendo formas sofisticadas de comunicação sensorial e multidimensional, utilizando-se de diferentes caminhos de acesso ao conhecimento.

Hoje, o professor precisa adaptar-se às exigências educacionais dos novos tempos, devendo incluir como prioridade educativa o trabalho com a leitura crítica da mídia. Ele terá como papel a formação de cidadãos, preparados para a tomada de decisões sobre todos os aspectos da vida em sociedade, isso ocorrendo por meio do acesso à informação e da capacidade de processá-la criteriosamente, longe das influências advindas do poder econômico ou político. Libâneo discorre

sobre uma importante ação da escola frente a esta sociedade informacional, escrevendo:

[...] é necessário que a escola propicie não só o domínio de linguagens para a busca de informação, mas também para a criação de informação. Ou seja, utilizando a linguagem comunicacional, à escola caberá não só sintetizar reordenando e reestruturando as diversas mensagens, como terá que articular, também, suas capacidades receptivas com suas possibilidades emissoras. Tais tarefas em função de uma nova funcionalidade da escola requerem uma nova atitude dos educadores perante as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC) (LIBÂNEO, 2001, p. 66).

Sendo assim, a presença das tecnologias da informação e comunicação provoca uma verdadeira reviravolta em termos de atitudes profissionais. Novas atribuições são delegadas aos educadores, requerendo uma maior preparação para a sua atuação profissional. Este fazer pedagógico deve ter uma consonância com as transformações processadas neste recente contexto instalado. Sobre essas novas responsabilidades atribuídas ao professor, Sampaio e Leite explicitam que:

Existe, portanto, necessidade de transformações no papel do professor e do seu modo de atuar no processo educativo. Cada vez mais ele deve levar em conta o ritmo acelerado e a grande quantidade de informações que circula no mundo de hoje, trabalhando de maneira crítica com a tecnologia presente em nosso cotidiano. Isso faz com que a formação do educador deva voltar-se para a análise e compreensão dessa realidade, bem como para a busca de maneiras de agir pedagogicamente diante dela. É necessário que professores e alunos conheçam, interpretem, utilizem, reflitam e dominem criticamente a tecnologia para não serem por ela dominados (SAMPAIO; LEITE, 2000, p. 19).

O atendimento aos interesses reais e atuais dos educandos deverá obrigatoriamente passar pelo crivo do campo cultural e pelos meios de comunicação. Cabe à esfera educacional humanizar a tecnologia e, por extensão, as mídias. Convém repensar a prática docente em vigência nas nossas escolas públicas, visto que a função do educador nesta empreitada é essencial, adequando às novas linguagens presentes no discurso midiático, mobilizando as escolas e o governo na viabilização de projetos pedagógicos que contemplem tais aspectos. Somente assim estaremos preparando os

nossos pequenos para participar desse novo tempo histórico e desempenhar com toda força e vigor o seu papel no interior da cidadania cultural.

CAPÍTULO III

MUITOS CANAIS E UM SÓ DESTINO: APRESENTANDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia

CATEGORIA I: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Educação e linguagens na Educação Infantil

Considerando a importância de tratarmos acerca da Educação Infantil e suas implicações enquanto modalidade inicial do ensino, as entrevistas realizadas questionaram os professores acerca do entendimento que têm desta etapa, assim como o emprego das linguagens na prática pedagógica.

Pensando em situar esta problemática e entendê-la como elemento revelador e norteador da ação educativa dos envolvidos, elegemos a categoria *Prática Pedagógica na Educação Infantil* para iniciarmos nosso trabalho de coleta de informações. Entendemos que o universo teórico e prático do educador pode revelar as concepções que embasam o seu trabalho, refletindo as suas atitudes profissionais frente à realidade.

Para iniciar, incluímos dentro desta categoria as seguintes indagações: Qual a concepção de Educação Infantil que você adota em sua prática pedagógica? Quais as linguagens que você conhece e procura desenvolver junto a seus alunos?

Quando questionamos sobre o conceito de Educação Infantil empreendido em suas práticas, as respostas obtidas de uma parcela considerável de professores destacavam este momento como a etapa inicial do processo de escolarização. Algumas foram sucintas, outras mais detalhadas, mas o discurso predominante enquadrava o ensino da criança de 0 a 6 anos como incluso no rol de etapas necessárias à formação dos sujeitos, sendo considerado o primeiro espaço para a aquisição do conhecimento sistematizado, com objetivos claros e bem definidos, dotado de peculiaridades. De acordo com essa afirmação, transcrevemos alguns trechos do material gravado com as professoras:

A Educação Infantil é parte do ciclo básico do ensino fundamental. Hoje ela por lei faz parte, apesar de que ainda existem os embates,

a questão do financiamento para a Educação Infantil, mas penso a educação enquanto parte do Ensino Fundamental. É uma primeira etapa, mas que tem suas especificidades, suas diretrizes, suas particularidades. (Marine – Escola Pública Municipal).

É preciso considerar que a Educação Infantil é uma escola e como escola ela tem um objetivo. Então, ela tem um conteúdo, ela tem as atividades, ela tem os objetivos definidos para cada área do conhecimento e desses conteúdos, dessas atividades, desses objetivos está o brincar, está a arte, está toda a parte lúdica, a educação do corpo, as áreas das ciências naturais e sociais e a linguagem, que é uma das formas de desenvolver a fala, o pensamento da criança (Carole – Escola Pública Federal).

Entendo a Educação Infantil como o primeiro momento da vida escolar. É um espaço de socialização repleto de especificidades, requerendo planejamento sério, esforço e criatividade para trazer às crianças um ensino de qualidade e que dê uma sólida base de conhecimentos que as acompanharão durante toda a sua vida acadêmica (Cécile – Escola Privada).

Um grupo minoritário de professores destacou outras concepções permeando a prática na Educação Infantil, considerando um período no qual a criança é inserida num ambiente, onde a preocupação se dá unicamente com os cuidados físicos. A instalação de um ambiente acolhedor, aproximado das relações familiares, o amor para com as crianças, foram os destaques para os professores que acreditam no cuidado como o principal elemento que deve permear o trabalho nestes primeiros anos escolares. A seguir, mostraremos alguns fragmentos das falas dos educadores que revelam consonância com as afirmações por elas feitas:

Eu imagino que essa fase seja do imaginário mesmo, de brincar, de fazer com que essa criança se sinta feliz nesse ambiente novo, que é a escola. Então, o maior objetivo mesmo nosso daqui da escola com a Educação Infantil é que eles sejam felizes (Véronique – Escola Privada).

É um momento aonde a criança vai se socializar com um novo grupo e o professor deve estar preparado para recebê-la com todo o afeto e amor, como se fosse uma segunda casa para os pequenos. Eu procuro dar muito amor e carinho para meus alunos, para que eles se sintam bem na escola e possam sempre querer voltar, sentindo prazer em estar neste ambiente (Charlotte – Escola Privada).

Ao longo da história da Educação Infantil, chamada anteriormente de pré-escola, encontramos a existência de diferentes funções que foram sendo atribuídas a esta modalidade do ensino, conforme as evoluções processadas na sociedade e conseqüentemente no meio educacional.

Primeiramente, no final do século XIII aparecem as creches assistencialistas, com a função de guardar as crianças, perdurando essa perspectiva por muitos anos. Essa concepção torna-se ainda mais acentuada no período da Revolução Industrial, movimento desencadeado basicamente entre os séculos XVIII e XIX. Em decorrência das transformações ocorridas, é exigida a participação da mulher no mercado de trabalho, com o intuito de complementar a renda familiar.

Com a introdução de um significativo contingente feminino em atividades produtivas e remuneradas, a sociedade passa a assumir a função de guardar as crianças menores de seis anos. Desse modo, são proliferadas as instituições responsáveis pelo cuidado à infância. As creches têm um caráter meramente assistencialista, tendo a missão de assumir as atribuições maternas por um curto espaço de tempo. A este propósito, registra Pinheiro:

(...) a inserção da mulher, na força de trabalho, é cada vez mais sensível, ao mesmo tempo em que se dá a nítida redução da família à sua nucleação básica. Nesta situação, a mulher-mãe vê na pré-escola o espaço necessário para deixar seus filhos, o que vem justificar a progressiva cristalização da função custodial (PINHEIRO, 1999, p. 51).

Com o término da Segunda Guerra Mundial são alterados os contextos sócio-econômicos dos países envolvidos. A precária condição de vida da população européia torna-se ainda mais evidente como conseqüência desse conflito, surgindo a necessidade de recuperar as crianças atingidas. Diante desse contexto de destruição e reconstrução, a “pré-escola”, bem como a educação de modo geral, adquire uma dimensão compensatória. É esperado da escola a resolução das deficiências da família, nos aspectos de saúde e fomentação intelectual, além do preparo para o ingresso na escola.

Em seguida, encontramos a função preparatória, como medida para solucionar o problema do fracasso escolar. Mais precisamente na década de 1960, a “pré-escola” começa a ser compreendida em seu aspecto formador, com o intuito de minimizar os altos índices de repetência já sentidos neste período, transformando-se num mecanismo de preparação com vistas a assegurar o futuro sucesso escolar dos alunos. Complementando as informações acima, Pinheiro comenta o seguinte:

À luz dessa compreensão, a pré-escola não possui identidade pedagógica específica estando, pois, em função da escola para a qual a criança deve ser preparada, isto é, preocupando-se com a aquisição de habilidades básicas que criem a decantada situação de prontidão (PINHEIRO, 1999, p. 49).

Nesta concepção, a criança é encarada como um adulto em potencial, um possível trabalhador, cabendo a Educação Infantil responder de forma positiva aos investimentos realizados, conforme os ditames impostos pelo modo de produção capitalista. A sala de aula é vista como um espaço de preparação para o futuro, sendo depositada na educação a esperança de solucionar alguns problemas sociais.

É óbvio que o trabalho pedagógico na Educação Infantil, se bem feito, favorece o desempenho escolar nas etapas seguintes. Entretanto, este desempenho não constitui sua principal finalidade. Existem outras habilidades de maior importância que devem ser estimuladas e potencializadas, como as estruturas de pensamento e ação: relações de linguagens, lógicas temporais, psicomotoras e sócio-afetivas (PINHEIRO, 1999, p. 50).

Verificamos que a Educação Infantil tem uma função pedagógica, trazendo para a sala de aula a realidade e os conhecimentos já consolidados na criança, tomando estes saberes prévios como ponto de partida, ampliando-os mediante a aplicação de atividades imbuídas de significado, com o intuito de propiciar a aquisição de novos conhecimentos. Na verdade, esta é a função básica da Educação Infantil: proporcionar um desenvolvimento integral ao indivíduo em

formação, preparando-o para a vida em sociedade. Bujes complementa este pensamento, afirmando:

A Educação Infantil deve ser muito mais qualificada, incluindo o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade, das habilidades sociais, o domínio do espaço e do corpo, das modalidades expressivas, o lugar para a curiosidade, o desafio e a oportunidade para a investigação (BUJES, 2001, p. 21).

Apesar do seu caráter assistencialista ainda continuar exercendo a sua marca em algumas escolas, o conceito atribuído à etapa inicial do ensino tem mudado consideravelmente nas últimas décadas. Tais mudanças são fruto dos recentes estudos envolvendo a Educação Infantil e demais linhas de investigação nas ciências humanas, reforçando a compreensão desta etapa educacional e oferecendo uma escola comprometida com o desenvolvimento da criança desde os seus primeiros anos de vida.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, documento oficial que rege as diretrizes curriculares para esta fase do ensino, conferindo significado a esse momento da escolarização humana. Desse modo, destaca o educar, o cuidar e o brincar como as principais atribuições:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p.23).

Sobre o educar, entende-se como a promoção de situações intencionais de acesso ao saber sistematizado. É papel das escolas de Educação Infantil informar as crianças acerca da realidade social, histórica e cultural da qual fazem parte. A escola almeja a socialização dos saberes construídos pelo homem ao longo de sua trajetória de evolução.

O cuidar não está restrito, ao contrário do propagado pelo senso comum, aos meros cuidados físicos. O cuidado físico encontra solidez nas relações de construção de vínculos de respeito e afeto entre os envolvidos, neste caso, professores, alunos, pais e demais integrantes da comunidade escolar e familiar. O cuidar também é considerado um ato educativo, de reconhecimento de si e do outro.

Remetendo-nos tanto à brincadeira quanto ao jogo, percebe-se sua importância como instância constituinte do desenvolvimento cognitivo-emocional da criança. Por meio de situações imaginárias, processadas no campo simbólico, as crianças constroem o mundo real partindo de situações envolvendo a ludicidade. É nesse instante que a criança consegue expressar os seus desejos e anseios, edificados em seu trânsito entre o real e o imaginário.

A brincadeira pode ser considerada um modo prazeroso e instigante encontrado pelo ser humano para aprender e, ao mesmo tempo, estabelecer relações com o mundo circundante. Utilizando-se do jogo com objetos e o contato com o outro (sob a forma de pessoas, objetos, fenômenos, processos), seja ele concreto ou imaginário, a criança inicia o seu processo de formulação de hipóteses e conceitos elaborados pela sociedade. Nessa recriação do seu espaço cotidiano, lidará com situações de prazer e de conflito, sendo levada a solucioná-las no plano da imaginação, podendo tais experiências auxiliá-la em circunstâncias reais.

Vygotsky considera que a imaginação é construída através de situações concretas e, a partir disso, há uma reconstrução do real, permitindo tornar concretas as fantasias propriamente humanas (VYGOTSKY, 1993). Isso nos leva a crer na possibilidade de oferecer aos educandos uma infinidade de recursos para a leitura do mundo. Uma vez conhecido o espaço onde se vive, maiores serão as chances de transformá-lo. Neste processo, a escola aparece como um local privilegiado e propício à implantação de um ambiente educacional variado, objetivando a ampliação das vivências em áreas não diretamente vinculadas ao pensamento lógico e verbal. Em outras palavras, seria a exposição dos discentes aos veículos de divulgação da informação, seja ela expressa através da palavra ou da imagem,

textos apresentados cotidianamente através dos meios de comunicação. Sobre a junção dessas três facetas do ensino infantil, Diniz afirma com propriedade:

O educar, o cuidar e o brincar, juntos, delegam à escola uma função humanizadora. Esta torna-se um espaço de trocas e aprendizagens. Há um ser que precisa ser ensinado, cuidado e que aprende e se expressa através do lúdico. Há também um outro que se propõe a educar e a educar-se, a cuidar e a considerar o brincar como elemento motivador de relações, de trocas sociais e afetivas (DINIZ, 2004, p. 40).

Encarada desta forma, a Educação Infantil apresenta-se com uma tripla função. Ao mesmo tempo em que a criança necessita de cuidados específicos na escola, e das brincadeiras, deve existir uma preocupação com a formação intelectual, com o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, que somente serão a floradas quando o professor inserir um trabalho pedagógico planejado e comprometido, com objetivos claros e definidos sobre o educar. Ou seja, devem aparecer entrelaçados como prioridade o cuidar, o educar e o brincar. Conceituando o ensino na Educação Infantil, Diniz comenta:

Concebemos a escola infantil como um espaço de formação de sujeitos, considerando a transmissão dos conhecimentos culturais e científicos que foram construídos pelos homens desde sua existência; é também espaço de formação da moralidade, da ética e do coletivo (DINIZ, 2004, p. 38-39).

O papel da Educação Infantil adquire uma abrangência significativa, sendo uma etapa de extrema necessidade e de responsabilidade por parte dos envolvidos.

Outro ponto que compõe ainda a categoria Prática Pedagógica na Educação Infantil refere-se ao uso das linguagens nessa etapa da escolarização. Fizemos a seguinte pergunta aos professores envolvidos na pesquisa: “Em seu trabalho na Educação Infantil, quais as linguagens que você conhece e procura desenvolver junto aos alunos?”. A partir das respostas obtidas, ficou constatado em todos os professores o reconhecimento e a viabilização em suas práticas pedagógicas de

algumas linguagens consideradas essenciais. As linguagens oral, escrita, musical e artística (especialmente as artes plásticas e cênicas) foram as mais destacadas.

Não está claro nas falas coletadas o entendimento de outras possibilidades de linguagem que fuja daquelas mencionadas acima, consideradas as mais difundidas no meio educacional e eleitas como prioritárias, limitando o sentido atribuído a este termo. Em relação a esta constatação, seguem alguns recortes das vozes dos professores acerca dessa problemática:

Então, são crianças que vem para a escola mesmo pra aprender entre outras coisas a se comunicar através da música, da dança, dos gestos, da própria escrita. São essas as linguagens que eu tento e venho trabalhando na sala, no dia-a-dia, no cotidiano (Marine – Escola Pública Municipal).

Nós trabalhamos com a linguagem oral, corporal, musical e a linguagem artística também, envolvendo as artes plásticas. Na linguagem oral a gente trabalha com vocabulário, tentando ampliar esse vocabulário e a oralidade. Na corporal nós desenvolvemos um trabalho com o corpo que envolve também educação física. Na musical é a aula de música que eles têm toda quinta-feira, uma aula durante a semana. E as artes plásticas nós utilizamos em todos os temas que estejam envolvidos em sala de aula (Anne – Escola Privada).

Nós trabalhamos com a linguagem oral, com a linguagem visual, com a linguagem plástica, basicamente isso no grupo (Véronique – Escola Privada).

Eu tenho tendência a privilegiar as linguagens artísticas, mas não desconheço a presença das outras porque na proposta da escola a gente contempla a escrita, a oralidade, do corpo. Então a gente está contemplando todas as linguagens. (Valérie – Escola Pública Federal).

Quando falamos de imagem, o que nos chama atenção são as artes plásticas, principalmente ao âmbito das obras de arte. O entendimento acerca da linguagem visual vai muito além de apreciar, produzir ou reconstituir uma tela. Ele está vinculado a um contexto mais abrangente, envolvendo a imagem em sua acepção mais abrangente, sejam elas estáticas ou estejam em movimento.

É inegável a presença das imagens no interior da sociedade contemporânea. Em todos os lugares e instantes crianças, jovens e adultos entram em contato, seja direto ou indireto, com alguma mensagem transmitida por intermédio da linguagem não-verbal. Essa representação visual se apresenta sob várias facetas, desde um simples panfleto até um *outdoor* nas ruas.

Sobre a pesquisa envolvendo o uso da imagem, encontramos o grupo de estudos da cultura visual, compreendendo um campo de investigação que pesquisa o uso dos elementos visuais. Situado na Universidade de Penn (EUA), é liderado pelo pesquisador Willian Ott, cuja metodologia de atuação propõe que as atividades vinculadas à arte ultrapassem as pinturas e esculturas, atrelando ao seu objeto de estudo a publicidade, objetos de uso cotidiano, moda, arquitetura, vídeos e tantas mais representações visuais o homem é capaz de produzir. É uma tentativa de levar o cotidiano dos discentes para a sala de aula, numa tentativa de explorar suas experiências.

Como uma das modalidades de representação da linguagem visual, encontramos as imagens efêmeras. Seu ritmo alucinante, aliado a presença de diversas imagens apresentadas simultaneamente, advogam a este tipo de elemento visual a possibilidade de contato com uma grande quantidade de mensagens. A televisão, o videoclipe, o *videogame*, o cinema, a *Internet*, dentre outras possibilidades, são exemplos de imagens efêmeras.

A pergunta que dá continuidade ao quesito linguagens diz respeito à utilização da televisão na Educação Infantil. Quando indagados sobre o uso da linguagem televisiva, todos os professores responderam sobre o emprego deste recurso midiático na educação, em algum momento da sua trajetória profissional. Só neste instante a televisão é reconhecida como possuindo linguagem específica, dotada de uma lógica particular. Isso demonstra de imediato o seu não reconhecimento enquanto integrante do rol das linguagens.

Quando perguntamos inicialmente sobre o emprego das linguagens na Educação Infantil, a linguagem da televisão não foi mencionada, demonstrando não ser encarada como uma necessidade. Houve, desse modo, uma secundarização da

sua importância enquanto representante do universo das imagens em movimento, dotada de significação e parte constituinte das linguagens audiovisuais.

Em relação ao trato pedagógico com as imagens, que teoricamente está vinculado também à leitura da televisão, foi vislumbrada somente pelos professores quando atrelada às artes plásticas e vinculadas às obras dos pintores de renome internacional, como desvelado na fala abaixo:

Utilizamos música, a linguagem das artes, procurando explorar algum artista. Talvez os meus alunos saibam mais sobre Cândido Portinari, do que alguns adultos, que não foi trabalhado isso enquanto criança (Sophie – Escola Privada).

Nas últimas décadas tornou-se evidente no âmbito da Educação Infantil a necessidade do contato com as várias linguagens desenvolvidas pela espécie humana, com vistas a propiciar o desenvolvimento integral desses indivíduos. Essa medida serviria para compreender com maior acuidade a realidade circundante e ampliar o leque de conhecimentos e experiências infantis, conforme as novas demandas impostas pelo mundo contemporâneo. Consta nos objetivos gerais dirigidos ao ensino infantil, destacando-se como uma das incumbências da escola, a promoção da capacidade de utilização das diferentes linguagens, com vistas ao enriquecimento da capacidade expressiva da criança. Isso assegura o contato salutar com os principais portadores de linguagens, sendo estes apresentados em seus variados suportes.

A linguagem constitui-se no principal mecanismo de comunicação inventado pelo homem, permitindo a expressão de idéias, pensamentos e sentimentos. Numa acepção mais abrangente, seria mais adequado empregar essa palavra no plural – linguagens – tendo em vista as inúmeras formas de manifestação surgidas com o desenvolvimento e sofisticação das interações sociais.

Ao mencionar as bem sucedidas experiências de Reggio Emília⁹ retratadas na obra *As cem linguagens da criança*, percebemos a importância do desenvolvimento de

⁹ Reggio Emília é uma cidade no nordeste da Itália, com 130.000 habitantes aproximadamente, situada na região de Emília Romagna. Sua notoriedade internacional deve ao fato da organização do seu sistema municipal de educação, sendo considerado um dos melhores do mundo. Sob a direção de Loris Malaguzzi, conseguiu desenvolver um trabalho de grande repercussão no âmbito da Educação Infantil.

uma educação dos sentidos, merecendo destaque as linguagens gráficas, como meio para registrar e representar visualmente suas idéias, observações, recordações sentimentos, imaginação. Segundo as autoras desta obra:

Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 21).

Tais linguagens são evidenciadas a partir de diversas modalidades que não estão limitadas apenas as tradicionais fala e escrita. Gestos, pinturas, músicas, desenhos, fotografias, entre outras formas simbólicas são apenas alguns exemplos de linguagens utilizadas com diversas finalidades. Dentre as demonstrações levantadas convém destacar as mídias e, em especial, a televisual, pois agrega em sua constituição diversos elementos que estabelecem a comunicação.

Ainda recorrendo-se a Reggio Emilia, também notamos o emprego da linguagem da televisão como um dos recursos que compõem seus projetos de trabalho. Relatando uma das experiências empreendidas nesta cidade Edward, Gandini e Forman fazem o seguinte comentário:

Em uma das pré-escolas de Reggio Emilia as crianças engajaram-se em um extenso projeto sobre o sistema solar e viagens espaciais – fenômenos que dificilmente estão na experiência direta ou imediata das crianças. O tópico surgiu da resposta animada das crianças a um grande pôster do sistema solar trazido à escola por uma delas. Seu grande interesse por várias personagens de “Guerra nas Estrelas” visto nos filmes, na televisão e em seus vários brinquedos era evidentemente responsável, em parte, por suas reações positivas ao pôster (EDWARD, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 42).

Em nossa contemporaneidade, notamos a multiplicidade de linguagens e a forte influência dos meios de comunicação. Dessa forma, a comunicação é regida

especialmente pela imagem, transformando-se num importante instrumento de transmissão de dados, informações e comunicação. A imagem, muitas vezes, se sobrepõe às palavras. Este fato acentua a necessidade e a urgência da implementação de uma “alfabetização visual”. Sendo assim, é preciso trabalhar todos os canais de entrada da percepção humana através das diferentes linguagens inventadas pelos sujeitos, mobilizando as diversas formas de aprender.

Desta feita, a leitura crítica das imagens está implicada na capacidade de apreciar, decodificar e interpretar imagens, verificando a forma como são construídas e atuam em nossas vidas, assim como o conteúdo é apresentado mediante situações concretas.

Consultando Kellner, este menciona que um dos momentos mais importantes da teoria pós-moderna é a ênfase dada à imagem na sociedade contemporânea. Remetendo-se a Jean Braudrillard, Kellner ainda nos diz que passamos de uma sociedade metalúrgica, definida, para um outro modelo social baseado na semiúrgica radical, possuindo como características básicas a proliferação de signos, simulacros e imagens (KELLNER, 1995, p. 108). É uma cultura que se encontra saturada por diversos tipos de imagens. Sobre a presença desses elementos visuais em nosso dia-a-dia, Kellner ainda complementa com a seguinte frase:

De fato, desde o momento em que acordamos com rádios despertadores e ligamos a televisão com os noticiários da manhã até nossos últimos momentos de consciência, à noite, com os filmes ou programas de entrevistas noturnos, encontramos-nos imersos num oceano de imagens, numa cultura saturada por uma flora e uma fauna constituídas de espécies variadas de imagens, espécies que a teoria cultural contemporânea apenas começou a classificar (KELLNER, 1995, p. 108).

O professor deve estar preparado para a utilização das linguagens audiovisuais, assim como fazer uma leitura crítica dos meios de comunicação. Sobre esse contato com o universo das linguagens, principalmente em relação à influência das imagens, Monteiro e Batista elucidam o papel do professor diante deste recurso, segundo o comentário:

É preciso que o professor entenda as linguagens do cinema, da TV e do vídeo como desdobramentos das várias formas de olhar e registrar. Para tal, é necessário que ele conheça bem essas formas e possa vê-las de maneira sensível e crítica. A reflexão sobre a imagem é algo que tem lugar em muitas poucas escolas, e isto resulta em conseqüências nefastas, não só para a compreensão da obra de arte, mas também para uma apreciação crítica da televisão. Inúmeras pesquisas feitas no exterior, já demonstram que o desenvolvimento da capacidade de analisar e auferir significados a imagens de obras de arte prepara para ver reflexivamente imagens de outras categorias, como as imagens de televisão (MONTEIRO; BATISTA, 1998, p. 5-6).

O contato e a compreensão dessas várias expressões da comunicação humana permitirá à criança ampliar suas formas de atuação em seu contexto sócio-cultural, com possibilidades de transformação desse *a us*, mediante a edificação de significados para suas experiências. Dentro deste entendimento, podemos enquadrar o direito à comunicação e a liberdade de expressão. Em outras palavras, significa formar o cidadão competente para a vida em sociedade, incluindo aí a apropriação crítica dos aportes tecnológicos disponíveis.

Sendo assim, a formação para as mídias tornou-se parte integrante de uma educação comprometida com a cidadania. A linguagem da mídia televisual introjeta infinitas possibilidades de acesso à informação com perspectivas para a construção do conhecimento em solo educativo. Situada numa perspectiva de intervenção nos meandros da cidadania cultural, esta instância será capaz de fornecer as respostas para uma educação que entenda as necessidades do sujeito em sua totalidade, primando pelo contato consciente com os agentes promotores de cultura.

Kellner comenta acerca da necessidade sentida pela pós-modernidade de realizar uma leitura das imagens, acreditando no potencial inovador e transformador do alfabetismo crítico da mídia, com vistas a ampliar as competências dos educandos no contato com os artefatos culturais. Ele chama a atenção para:

(...) a necessidade de ampliar o alfabetismo e as competências cognitivas para que possamos sobreviver ao assalto das imagens, mensagens e espetáculos da mídia que inundam nossa cultura. O

objetivo será desenvolver um alfabetismo crítico da mídia, um alfabetismo que contribua para tornar os indivíduos mais autônomos e capazes de se emancipar de formas contemporâneas de dominação, tornando-se cidadãos/ãs mais ativos/as, competentes e motivados/as para se envolverem em processos de transformação social (KELLNER, 1995, p. 107).

Esse trecho deixa um alerta para a educação, que precisa urgentemente repensar suas formas de atuação, com vistas a contextualizar os elementos visuais, processando uma leitura crítica desses materiais junto aos alunos. Isso ocorrerá quando o educador considerar as vivências de seus discentes, os conhecimentos prévios que estes trazem, pois, nessa bagagem teórica e prática, estão presentes diversas exemplificações de contato com as imagens visuais e audiovisuais.

Violência, infância e televisão

Conforme mencionado em outra oportunidade, esse item vinculado a categoria prática pedagógica na Educação Infantil, surgiu mediante a insistência encontrada no discurso das professoras em relação ao conteúdo violento dos programas assistidos pelas crianças e seus reflexos no comportamento infantil.

Desse modo, convém nos situarmos acerca do panorama global da violência e os elementos que a disseminam. Vivemos em um mundo caracterizado por rápidas e profundas transformações sociais, processo que ocorre tanto em escala local quanto internacional. Os problemas e conflitos afetam o individual e o coletivo, gerando uma série de conseqüências à população: desemprego, desigualdade social, pobreza e violência, citando apenas alguns. Todos esses fatores interferem diretamente nas condições de vida e nas perspectivas para o futuro das crianças, jovens e adultos.

Sem sombra de dúvida, a violência constitui-se num dos maiores problemas enfrentados pelos habitantes do globo terrestre, sendo considerada um fenômeno universal. Sua concentração é sentida principalmente nas regiões industrializadas,

nos centros urbanos e regiões periféricas. Suas causas estão vinculadas a diversos condicionantes, sejam eles sociais ou econômicos.

São inúmeros os fatores que contribuem para a proliferação da violência. Dentre os principais fatores detectados que a potencializam a violência, podemos mencionar a pobreza, o racismo, a falta de coesão familiar, o uso de drogas lícitas e ilícitas, dentre outros.

Diariamente, tomamos conhecimento de crimes realizados em todo o mundo, atingindo a todos, independente de faixa etária ou nível sócio-econômico. Uma onda de medo, angústia e desesperança paira no ar, acometendo e segregando a todos num regime de confinamento domiciliar, por temor de um possível ataque de estranhos. Por medo, as pessoas preferem se isolar em casa, numa espécie de enclausuramento. As residências estão cada vez mais paramentadas com equipamentos sofisticados de segurança, eliminando parcialmente o desconforto gerado pela sensação de insegurança e tornaram-se verdadeiras fortalezas. Em contrapartida, é sentida uma perda considerável nas relações pessoais cotidianas.

Para que haja a proliferação de informações acerca da criminalidade, entra em ação a mídia em sua acepção mais abrangente. Revistas, jornais, programas de TV, todos estes veículos são utilizados amplamente para trazer ao grande público notícias sobre como está a atuação dos bandidos, os crimes realizados e as vítimas envolvidas, tornando a violência um grande espetáculo, amedrontando os telespectadores e causando uma certa neurose e pânico na população.

Existem estudos que atestam as correlações entre a freqüente exposição aos artefatos midiáticos e o comportamento social agressivo, mostrando que a violência amplamente divulgada e introduzida nos vários programas veiculados pela TV influenciam negativamente os indivíduos, especialmente as crianças. Novelas, seriados, cinema, desenhos animados utilizam amplamente a violência como um dos principais componentes de seus enredos, expondo situações repletas de agressividade. Marcondes Filho reforça a presença da violência como um dos principais elementos levados em consideração pela TV, além da necessidade humana em ver agredido aqueles que ousam desafiar as normas sociais vigentes, como uma medida para manter a ordem:

A violência é um forte componente dos conteúdos da TV. É uma experiência universal, que Prokop chamou de “moeda”, ou seja, um esquema – ação, sexo, jogos com telespectadores – que funciona em qualquer parte, sem que haja uma relação muito direta com o mundo deles. A violência é valorizada porque confirma a repressão ao desejo de felicidade (em favor de uma austera consciência de culpa), porque no sadismo de TV tem-se um estranho prazer em ver a condenação daquele que queria transgredir as normas sociais. O fora-da-lei, o criminoso, o marginalizado, o diferente, o ousado, o aventureiro, o irresponsável, o cabeça-fresca, sempre acabam mal, pois o que vale é o princípio de sensatez, é viver sob o padrão exigido. Nesse sentido, a violência da TV é idêntica à violência com que a sociedade trata todos aqueles que ousam romper com esse princípio de realidade e desafiá-la. Por isso, ela é valorizada. Porque reconforta e tranquiliza o telespectador, passando-lhes a noção de que “não é só ele que sofre, mas todos, e todos têm de abrir mão de seus desejos”, uma vez que toda cultura não passa de um amontoado de privações (MARCONDES FILHO, 1988, p. 87-88).

A violência acaba sendo um ingrediente infalível para chamar a atenção da população e a televisão, constatando este fato, introjeta tal faceta em seus programas, misturando artefatos da ficção e da realidade. Entretanto, ao adicionar mais elementos em suas tramas, acabam gerando um mundo imaginário no qual o exagero é privilegiado, instaurando um mundo de medos e inseguranças. As novelas, os filmes, os desenhos infantis e os noticiários policiais são os principais exemplos de produções que enaltecem a violência. Ao trazerem à tona tais informações, ficam implícitos alguns detalhes que em sua maioria permanecem despercebidos. Desse modo, o conteúdo da mídia levanta algumas questões relevantes, perpassando por indagações de ordem ética e econômica.

Embora a violência na vida real seja rejeitada pela população, existem alguns gêneros audiovisuais nos quais ela é tolerada. Sobre este aspecto, Marcondes Filho revela:

Quando a violência se refere a uma situação do país inteiro, só é digerida se neutralizada pelos esquemas convencionais da lei e da ordem: o distúrbio passa na medida em que no final ele é controlado pela polícia, péla lei, pela instituição. Por isso, a violência na TV é geralmente canalizada para filmes policiais, de faroeste e de aventuras, além dos desenhos animados. O mal-estar gerado pela violência, explica Goodlad, e os motivos da revolta

podem ser tratados nesse tipo de filmes sem que o telespectador se envolva emocionalmente na representação de situações violentas e socialmente “disruptoras” (MARCONDES FILHO, 1988, p. 86).

Por privilegiar o fator econômico em detrimento do conteúdo, a mídia evidencia o que chama a atenção da massa, o que vende na banca ou aquilo que aumenta os pontos no Ibope. A violência é sempre chamada para alcançar esses objetivos, independente das conseqüências que a informação pode acarretar aos telespectadores.

Na atualidade, notamos uma crescente preocupação de pais, professores e pesquisadores em geral sobre a influência desse conteúdo violento na mente das crianças e de suas possíveis conseqüências. Sobre essa problemática, Carlsson comenta:

Muitos discernem uma relação entre o nível crescente de violência e crime na vida cotidiana, particularmente violência praticada por crianças, e as cenas violentas mostradas na televisão e no vídeo, bem como os atos simulados de violência nos jogos de videogame e computador (CARLSSON, 2000, p. 12).

Entretanto, as pesquisas enfocando a violência na mídia não são tão recentes quanto se imagina. Há registros de pesquisas datados do início da década de vinte do século passado, encontrando maior fôlego em períodos subseqüentes. Dependendo do momento histórico vivido, diferentes tipos de mídia são abordadas, como numa escala de evolução e de aparecimento: de livros impressos e filmes, passando pelo rádio, quadrinhos, TV, vídeo e música, até as formas mais sofisticadas como a mídia digital e interativa, jogos eletrônicos, Internet e realidade virtual. Todos esses passaram a se configurar como objetos de estudo, buscando perceber de que forma a violência se manifesta nesses elementos midiáticos.

A violência satisfaz algumas necessidades tipicamente humanas, tais como a compensação de frustrações e carências – quando inseridos em ambientes familiares problemáticos – além de momentos de emoção e agitação.

A mídia norte-americana, conhecida pela veiculação de produtos midiáticos considerados os mais violentos do mundo, é tida como incentivadora da violência, potencializando atitudes de agressividade, sendo até mesmo considerada como um mal à saúde pública.

A dessensibilização, aliada à banalização, são elementos preocupantes em se tratando do público infantil, alvo de nossa pesquisa. As conseqüências negativas da violência geralmente não são destacadas. Sobre essa situação, encontramos a elucidativa fala de Wartella:

(...) Cerca de metade de todas as interações violentas não apresentam nenhum dano para as vítimas e mais da metade não mostra dor. E muito raramente, em menos de um quinto de toda a programação violenta, as repercussões negativas a longo prazo da violência, tais como danos psicológicos, financeiros ou emocionais não são retratadas (WARTELLA, 2000, p. 63-64).

Como a violência na mídia raramente é punida de forma imediata e não há praticamente prejuízos para as vítimas, existe um incentivo para as ações violentas e as crianças acabam absorvendo esse consentimento e sendo influenciada, uma vez que estão em processo formativo de compreensão da realidade.

Um outro fator negativo proveniente do acesso ilimitado de violência nas telas são as atitudes de medo do mundo, uma fobia generalizada de tornar-se a próxima vítima, desconfiando de tudo e de todos, desencadeando um comportamento de autoproteção contra possíveis ataques. O que fica evidente é uma enorme confusão entre o real e o ficcional, causando um isolamento, uma individualização em detrimento de ações coletivas e até mesmo de solidariedade. O pânico e o temor de ser violentado amedrontam as pessoas, engendrando uma desconfiança que interfere no cotidiano, nas relações sociais.

Em relação à programação infantil brasileira, esta é essencialmente estruturada por desenhos e outras produções internacionais, oriundas principalmente dos Estados Unidos, Japão e alguns poucos exemplares europeus. São desenhos que privilegiam a rivalidade e a disputa maniqueísta entre o Bem e o Mal. Nos entraves estabelecidos em tais produções, geralmente a forma encontrada

pelas personagens para solucionar seus problemas está resumida em atitudes de violência e agressão. O diálogo pacífico é raramente utilizado nessas ocasiões. Socos e golpes de luta são acionados quando há conflitos e impasses.

O sofrimento provocado por esses embates não é apresentado. São, ao contrário, suavizados, encorajando possíveis imitações por parte do público infantil, já que um golpe aplicado em suas brincadeiras, a exemplo do exibido na TV, não causará dor aos seus companheiros. Isso é ainda mais preocupante em se tratando de armas de fogo, cujo poder de destruição e morte termina vitimando pessoas inocentes.

Uma vez que a violência tornou-se banalizada e tamanha é a sua divulgação, que as crianças sentem dificuldade em detectar quando ela faz parte do plano imaginário ou quando está presente no mundo real. Para atestar essa constatação Kehl nos mostra um exemplo de uma criança diante da tela por alguns instantes e dos contatos com a violência, em seus diversos aspectos:

Podemos imaginar um corte de 15 minutos do tempo que uma criança passa diante da televisão. Ela está vendo, por exemplo, um desenho animado no qual há uma estranha forma de violência, os personagens se perseguem, se explodem, se matam, mas voltam a viver em seguida, é uma morte de brincadeira, sem tragédia, uma morte engraçada – como a gente gostaria que a morte fosse. Reversível. (...) Outro corte: a chamada para um filme da sessão da noite, em que a violência e a morte ainda são fictícias mas parecem mais reais que as do desenho animado. Em seguida vem uma chamada para o telejornal, mostrando ainda uma outra morte, outra violência – estas “verdadeiras”. As aspas ficam por conta da dificuldade da criança de diferenciar os vários planos da realidade mostrada na televisão. Por fim o desenho animado recomeça. Durante esse curto período – e muitos outros como esse – a criança esteve diante da massa de informações diversificadas e indiferenciadas, como se estivesse diante do código que rege o mundo em que ela está se preparando para viver (KEHL, 1995, p. 172-173).

Ao realizamos a pesquisa de campo, na fase de coleta de dados, um dos pontos mais recorrentes percebidos no decorrer das entrevistas foi o quesito violência. Inicialmente, o debate envolvendo violência e mídia não se constituía num dos nossos principais focos. Todavia, como todos os discursos proferidos pelos

professores desaguavam sobre a violência constante na mídia, e sua interferência no comportamento dos alunos da Educação Infantil, optamos por aproveitar essas vozes e suas contribuições para este estudo.

Os educadores relataram o contato exacerbado das crianças com a televisão, priorizando os desenhos infantis e o seu conteúdo imbuído de violência. Os reflexos desse contato são percebidos no cotidiano infantil, demonstrados pelas brincadeiras que imitam e reproduzem fielmente os golpes de luta e as frases de efeito emitidas pelas personagens de tais produções.

Sobre a percepção desse contato constante e diário com a televisão e os desenhos violentos no cotidiano infantil, além da mudança em termos de conteúdo dessas produções destinadas às crianças, os professores levantaram alguns dados relevantes, que convém salientar:

Já houve momentos, que as crianças chegavam cantando músicas, imitando golpes, ultimamente os desenhos animados, a maioria incita essa questão. Os combates são de matar mesmo, os oponentes se matam, se agredem de uma forma muito mais cruel. A questão da violência está bem mais aparente e bem menos mascarada. As crianças trazem isso pra sala de aula e a gente tem que está sempre discutindo mesmo, conversando. Os golpes de luta, eles imitam e incorporam os personagens, os diálogos, vivenciam os papéis (Marine – Escola Pública Municipal).

Este comentário explicita as conseqüências desse contato constante. As crianças acabam trazendo o que é visto na televisão, transportando para as brincadeiras e reproduzindo a violência presente seja em desenhos, novelas, seriados ou outros gêneros televisivos das quais ela tem acesso. Muitos deles, não recomendados para sua faixa etária, são inapropriados devido à temática abordada, horário, dentre outros aspectos. A violência é um dos principais ingredientes utilizados pela indústria cinematográfica e outras produções da TV. Cenas imbuídas de agressividade numa novela, por exemplo, alcançam altos pontos no IBOPE e, por este motivo, sempre são acionadas no enredo das histórias. Até mesmo os desenhos infantis enveredaram por este caminho e a cada ano/década esta tendência vem sendo acentuada.

Constatando a presença da agressividade em sala de aula, que afetava o andamento das atividades propostas, uma das professoras sentiu a urgência de elaborar um projeto, buscando detectar as verdadeiras causas da violência e apontar possíveis soluções para esta problemática. Em conversa com a educadora sobre a elaboração desse projeto individual, ela revelou os momentos iniciais dessa iniciativa, desde a necessidade de compreensão da agressividade dos alunos, até os pontos essenciais que embasam essa proposta de intervenção educativa:

Utilizei, em uma turma de nível 2. Porque eu senti a necessidade da turma. Era a turma que mostrava uma certa agitação diferente. Isso tava prejudicando o bom andamento da sala e aí eu me preocupei. Então eu fui procurar onde estava o X da questão. Então a gente começou a observar, começou a observar os pais, fazer entrevista com os pais, de maneira mais sutil, sem nada definido. Então, a gente descobriu que a necessidade das crianças era nesse sentido, porque a maior parte delas passava a maior parte do tempo na frente da televisão. Então, a gente começou a fazer observação, depois começamos a investigar os conhecimentos prévios dos alunos. A gente descobriu que os programas que eles estavam assistindo tinha muita agressividade. Um dos desenhos mais assistidos por eles era as *Bayblader*. Eles se transformavam em *Bayblader* dentro da sala. Quando eles não tinham nada para girar, eles se transformavam em *Bayblader* e começavam a girar. A gente procurou envolver os pais no projeto, mandamos pesquisa pra casa. Então, o projeto foi muito interessante porque eles percebiam que aquilo ali não era tão legal. Quer dizer, eles podiam e tinham como ver programas melhores (Sophie – Escola Privada).

Descrevendo sobre os procedimentos empregados na elaboração do projeto, esta mesma professora mostrou quais os suportes teóricos e metodológicos que alicerçaram o seu trabalho, além dos resultados percebidos com o andamento do projeto de intervenção:

PESQUISADOR: Então, quais os recursos que vocês utilizaram para mostrar tudo isso?

PROFESSORA: Eles traziam alguns vídeos dos desenhos que assistiam e traziam outros vídeos. Por exemplo, o *Batman*. Outros desenhos da TV Cultura, da TV a cabo a gente utilizou também. Fazíamos uma interdisciplinaridade nas atividades escritas, trabalhamos a questão do valor da amizade, da dor, porque cada

vez que eles imitavam um boneco, batiam num colega, o colega sentia dor.

PESQUISADOR: Para descobrir os desenhos que eles assistiam, qual foi o procedimento empregado?

PROFESSORA: Fizemos umas entrevistas com eles próprios, no momento da roda. A gente foi perguntando qual o programa de TV que eles mais gostavam. E aí eles foram dizendo, nós enumerando. Vimos quais eram os mais assistidos pelos meninos, que na verdade eram as *Bayblader*, os *Pokémons* e as meninas eram as Super Poderosas. A gente tentou de certa forma envolver. Se a gente tirasse de repente e não desse outra alternativa, então ia ficar uma lacuna. Ao mesmo tempo em que a gente dizia que existiam outros melhores, a gente já ia indicando outras opções de programas pra eles.

PESQUISADOR: Você percebeu se a implementação desse projeto com as crianças obteve algum efeito positivo?

PROFESSORA: Sim, com certeza nós tivemos um bom resultado. Mas se isso tivesse sido bem mais abraçado pelos pais o resultado teria sido melhor, porque o dia tem 24 horas. Ele passa 4 na escola e o restante é em casa. É tanto que essa turma ela continuou ainda com essa necessidade e ela foi trabalhada novamente esse ano com outra professora, foi dado continuidade a esse mesmo projeto.

PESQUISADOR: Mas a Educação Infantil dessa escola, como um todo, não possui um projeto que contemple todas as turmas em relação a leitura crítica dos meios?

PROFESSORA: Não, não tem. Só foi realizado devido à necessidade da turma. Daí a gente pesquisou Internet, pesquisamos alguns autores. (Sophie – Escola Privada).

Como ficou evidenciado, o projeto partiu de uma necessidade imediata sentida pela turma. Não se constituiu num projeto que envolvesse toda a escola. Conversando com a professora e analisando o projeto formal escrito (em anexo), notamos a escassez de referenciais teóricos embasando este procedimento. Mesmo diante da precariedade teórica da proposta lançada, surgem resultados positivos entre os discentes envolvidos.

Também fomos informados que houve uma continuidade do projeto no ano seguinte, sob a responsabilidade de outra professora, embora a sistematização desta iniciativa tenha esfriado com a mudança de docente. Os resultados, como revelado pela autora do projeto, são sentidos a longo prazo, requerendo uma continuidade dessa proposta de trabalho.

Muitos professores optam por não abordar o conteúdo televisivo em sala, mostrando uma postura rígida e descontextualizada. O assunto surge, as crianças

demonstram interesse, mas a temática não adquire repercussão, uma vez que o educador desconsidera as informações trazidas pelos discentes por não estarem consoantes com o projeto ou o assunto em discussão naquele momento. A fala da professora a seguir evidencia a veracidade das afirmações feitas acima:

Hoje eu não vejo esses tipos de desenhos, por exemplo, na Educação Infantil. Tudo tem alguma coisa mesmo que chame para a entrada da violência. Então aqui, na escola, a gente não trabalha mesmo, a gente não assiste. No período da manhã, a gente não assiste, a gente não usa a TV aberta. Pode até assistir em casa, e a gente sabe que eles assistem, mas a gente não usa (Véronique – Escola Privada).

Além da violência constante, outro ponto também foi levantado por uma das professoras diante da exposição das crianças ao conteúdo midiático: a incitação ao consumismo. A mídia divulga produtos, vende mercadorias, lança modismos todos os dias, em todos os instantes. Empresas trabalham especificamente em prol da venda de determinados itens.

Mais recentemente, as crianças foram detectadas como tendo um potencial em ascensão na compra de bens de consumo, de modo que foram empreendidas campanhas publicitárias específicas voltadas aos anseios desse público que consome e determina suas escolhas. A professora abaixo citada expressa um comentário que concorda com o pensamento acima construído:

Além dos novos desenhos que estão surgindo, o consumismo. Cada um deles a estimulando a criança a comprar um sapato novo daquele desenho, uns óculos, um batom. Tem criança que toda semana vem com uma sandália diferente. É da *Hellokit*, é das Super Poderosas, é da *Barbie*. É uma influência muito grande na vida da criança, em todos os sentidos (Sophie – Escola Privada).

Seguindo os ditames do modo de produção capitalista, a televisão é formada por um conglomerado de corporações que trabalham com objetivos bem delimitados. Sua principal preocupação é vender produtos, anunciando empresas que pagam para aparecer, podendo receber um retorno de forma mais rápida aos

seus investimentos a partir dos anúncios circulados pela mídia televisiva. Isso devido ao poder de abrangência inerente aos meios de comunicação, divulgando para a população sobre o que pretendem comercializar. A TV é um canal aberto de divulgação e, como tal, tem função comercial. Não tem propósitos educativos e, por isso, precisamos educar o nosso olhar, para questionar sempre o que está sendo transmitido. Referindo-se a relação estabelecida entre televisão e consumo, Monteiro e Batista falam o seguinte:

A televisão, inserida em um mundo regido pela lógica do capital e pela economia de mercado, tem, entre outras funções, a de garantir o equilíbrio do sistema econômico, incitando a população ao consumo. Ele se propõe a criar necessidades, incentivando o desejo e ampliando as camadas consumidoras. Ela difunde, como valores absolutos, o consumo, a novidade, a descartabilidade e a instantaneidade. Induz ao consumo de produtos, comportamentos, estilos de vida, idéias e valores. A própria televisão é uma mercadoria de consumo. Para que sobreviva, é preciso que seja ligada e que mantenha sua audiência. Seu principal cliente não é o espectador, mas os anunciantes que a sustentam (MONTEIRO, BATISTA, 1998, p. 55-56).

Na sua condição de consumidora, a criança se depara com inúmeros apelos que incitam a compra, mostrando as maravilhas de um mundo no qual a felicidade está intimamente relacionada com a aquisição de bens materiais. Tratando sobre o consumo e infância, Kehl nos informa pontualmente que:

Na qualidade de consumidora em potencial, o espaço que a sociedade oferece à criança é a janelinha da televisão. Ali ela fica imóvel, mas se dando conta de que tem um corpo. O único ponto do seu corpo que se mantém alerta é o olhar fixado na tela que produz continuamente o desejo e a resposta a ele. Produção contínua de desejo e de resposta ao desejo. A televisão não pára de dizer à criança – “antes que você saiba o que você deseja, eu sei, e te ofereço a chave da satisfação”. A publicidade é o paradigma desse vínculo, mas não só ela. É uma relação em que um grande emissor de código produz, simultaneamente, a formulação do desejo e do objeto de satisfação, que se dá em razão da própria forma do discurso televisivo, o qual nunca se cala, nunca abandona o espectador e tenta nunca frustrar suas expectativas (KEHL, 1995, p. 171-172).

Ainda recorrendo aos escritos de Kehl, a televisão acaba respondendo a alguns questionamentos infantis, já que os pais não estão presentes nesta tarefa, substituindo um importante papel na mediação da relação das pessoas com o real. A TV seduz e mostra um universo regido pelo princípio do prazer e da satisfação imediata, no qual a felicidade está atrelada ao consumo dos produtos anunciados. Aparece como possuindo uma verdade absoluta dos fatos e a criança, sem ter a presença de um adulto para indicar ou mesmo discutir sobre a programação veiculada, aceita todas as informações transmitidas, sem estabelecer qualquer tipo de questionamento. Sobre este fato, a autora já citada fala o seguinte:

A criança se indaga – quem sou eu? – e esta é uma questão sobre sua origem e sua singularidade, sobre o desejo do qual ela foi concebida e as potencialidades do seu destino. E a tevê lhe responde algo do tipo: “você é aquela que adora comer “Danoninho”, ou “você é uma das escolhidas pela Xuxa para usar as sandalhinhas dela”, etc. Uma resposta que por um lado aplaca a angústia da criança, mas a remete a um código totalmente alheio ao da singularidade. Parece que “as coisas do mundo” funcionam de um modo muito simples. A televisão diz: você aperta um botão e eu estou pronta a satisfazer todos os seus desejos (KEHL, 1995, p. 174).

Televisão e formação de professores

Nesta categoria de análise buscamos evidenciar os conhecimentos construídos pelo educador em sua trajetória de formação profissional e se nesta caminhada foram adquiridos alguns saberes no campo da mídia e educação. Quando indagamos acerca do uso da linguagem da TV na Educação Infantil, esta pergunta foi sucedida por outra: como adquiriu conhecimentos para esta utilização? Praticamente todas as professoras foram unânimes em afirmar que a aquisição dessas informações não ocorreu em ambiente acadêmico. Conforme os relatos, geralmente esses conhecimentos afloram em conversas informais com outros

educadores, em trocas de experiências, ou mesmo lendo e experimentando alternativas solitárias. Essa constatação fica clara a partir dos relatos coletados:

Na graduação, muitas discussões a respeito não, apenas algumas se remetiam aos meios de comunicação e a educação! A graduação não consegue abarcar todas essas questões que a gente vai ver mesmo no dia-a-dia da sala de aula. Então, é preciso estar sempre procurando ler, encontrar material a respeito e descobrir também com as crianças (Marine – Escola Pública Municipal).

Os conhecimentos sobre a mídia foram adquiridos em conversas com os colegas de profissão. Durante a graduação, não existiram momentos em que esta temática foi discutida (Anne – Escola Privada).

Para falar a verdade, desde que eu estou na Educação Infantil, adquirei conhecimento sobre a televisão de forma individual, nunca houve assim um curso preocupado com isso (Valérie – Escola Pública Federal).

Durante o meu curso de Pedagogia nunca tive um momento em que fosse falado sobre o uso da televisão na educação. As informações que eu tenho foram devido ao contato com outros professores e, pra falar a verdade, eu não sei se é a forma correta de se utilizar. É triste, mas eu não me sinto capacitada para usar na minha sala de aula com as crianças a televisão (Michéle – Escola Pública Municipal).

Quando perguntadas sobre a necessidade de ter um conhecimento sistematizado a respeito da leitura crítica da mídia, muitas desabafaram, expondo essa falta de informação específica:

Sinto muita necessidade de ter um conhecimento específico sobre a mídia. Existe um conhecimento sistematizado, a gente acaba sentindo necessidade porque professor tateia meio que no escuro, a gente fica sempre procurando saber se o que a gente está fazendo é certo (Marine – Escola Pública Municipal).

A mídia é um recurso para um milhão de coisas do conhecimento que você pode adquirir. Vejo que realmente se precisa de um conhecimento sistematizado para o seu uso em sala de aula (Véronique – Escola Privada).

Quando uso a televisão com os meninos, tenho dificuldade de como explorar, porque não sei como utilizar da forma adequada. Por isso, eu sinto muita necessidade de conhecer mais sobre a mídia, sobre a televisão. Talvez uma capacitação voltada para esse tema amenizasse o problema (Charlotte – Escola Privada).

Diante de todo esse contexto do contato infantil com a mídia e da implementação de práticas educativas com a televisão, perguntamos sobre o papel do professor diante desse quadro. A resposta mais corrente situa o educador como mediador, como o responsável em pensar formas de inserir a TV nas atividades pedagógicas e aproveitar todo o potencial desse recurso tecnológico, encarando-o como uma fonte inesgotável de informações. Isso significa oportunizar as crianças situações em que elas possam ampliar seu leque de saberes:

É uma questão de democratização. Democratizar, na verdade, não é só aceitar o que a criança já sabe, isso é só o ponto de partida. Eu tenho que permitir a minha criança vivenciar outras experiências para que, assim, ela possa ampliar o seu repertório e escolher também (Marine – Escola Pública Municipal).

Acho que o papel de professor deve ser de mediador, de procurar, de investigar o que é melhor, quais são os pontos negativos, os pontos positivos, ver também isso com o aluno, que programação ele assiste e a partir daí fazer uma discussão em cima desses programas (Anne – Escola Privada).

Acho que o papel do professor mesmo é de mediar, de falar, de conversar com os pais, de mostrar para os pais e para eles mesmos, que tipo de desenho está sendo visto (Véronique – Escola Privada).

Em conversa com os professores participantes da pesquisa ficou clara em todos os envolvidos, a dificuldade encontrada na implementação de práticas que contemplem a leitura crítica da televisão. Foi alegado o uso limitado deste recurso audiovisual, proveniente das dificuldades de ordem teórica e material.

Esta realidade está ligada ao fato de que a formação inicial ou continuada desses profissionais não contemplou discussões sobre a mídia na educação. A

falta de conhecimentos específicos impede a implementação da vinculação na prática docente e o reconhecimento das potencialidades presentes na TV.

Nas últimas décadas torna-se cada vez mais freqüente a utilização dos aportes tecnológicos em solo educativo, dado o grande desenvolvimento científico e tecnológico presenciado. Esse fato engendra uma série de alterações e a escola, como instância social não é neutra, recebendo também essa carga de modificações. O professor não pode ignorar esta realidade. Ele precisa identificar o lugar significativo ocupado pelos suportes eletrônicos no interior da sociedade.

Com tantas alterações ocorridas na sociedade tecnológica, tendo como base as tecnologias da informação e da comunicação, o papel do educador, no patamar teórico, foi modificado. Deste profissional são exigidas novas habilidades dão maior sustentabilidade à atividade docente, requerendo uma postura dinâmica e criativa frente às inovações tecnológicas. O professor precisa adaptar-se às exigências educacionais dos novos tempos, devendo incluir como prioridade educativa o trabalho com a leitura crítica de imagens. Destarte, ele terá como papel a formação de cidadãos, preparados para a tomada de decisões sobre todos os aspectos da vida em sociedade, o que ocorre por meio do acesso à informação e pela capacidade de processá-la criteriosamente.

Por esse motivo, a “alfabetização visual” adquire uma maior notoriedade e amplitude em âmbito acadêmico, presumindo uma urgência na implementação de práticas que vislumbrem a possibilidade de um trato pedagógico com as imagens, acreditando numa educação voltada para o desenvolvimento da acuidade visual dos sujeitos no processamento crítico das mensagens.

Para tanto, precisamos vencer a resistência dos educadores em integrar as novas tecnologias, fruto de uma visão tecnicista, arraigada a procedimentos programados, rígidos e precisos, considerando o professor como mero executor racional de tarefas, um instrutor que deveria aplicar com os alunos os conteúdos e exercícios programados tendo, portanto, um papel secundário diante do processo educativo. Sobre essa problemática, Leite reporta-se às raízes históricas da educação brasileira, oferece uma reflexão retratando a atitude dos educadores ao

longo dos tempos, relutando diante da utilização das tecnologias em âmbito educativo:

Durante muito tempo, os educadores negaram a importância dessas questões, mantendo uma postura alienada diante das interferências das tecnologias nas aprendizagens humanas. As pesquisas existentes abordam, no máximo, aspectos quantitativos ou voltados para preferências e opções pessoais. Apenas nos últimos anos começam a aparecer trabalhos que aprofundam essa temática, apontando hipóteses muito significativas para os educadores (LEITE, 2000, p. 253).

Além de política, existem razões culturais impedindo uma integração dos meios tecnológicos na ação dos profissionais da educação, tais como o temor de ser substituído pelas máquinas, a precária formação dos educadores (não privilegiando o universo das tecnologias), dentre outros aspectos. Infelizmente, as informações advindas do conteúdo televisivo estão sendo desperdiçadas, perdendo-se de vista um rico material problematizador de discussões.

Ao questionar acerca do distanciamento existente entre TV e escola, da resistência dos docentes no uso desse meio de comunicação, vista como um inimigo em potencial, Napolitano nos lembra que existem três pontos de divergência impedindo uma relação harmoniosa entre os envolvidos:

Em primeiro lugar, há uma particularidade histórica do caso brasileiro. A nossa moderna televisão cresceu e se consolidou protegida pelo regime militar. O paradigma desta simbiose entre o regime e a mídia, num favorecimento recíproco e eticamente duvidoso, foi a Rede Globo. Esta característica histórica fez com que muitos professores, sobretudo de humanidades, vissem na escola uma trincheira de resistência política à (com) formação das consciências e a internacionalização da cultura e dos hábitos de consumo que a TV estimula. O segundo ponto de afastamento é a tendência ao sensacionalismo e ao conteúdo de baixo nível ético estético e cultural que parece marcar os programas ditos populares, sobretudo os programas policiais e de variedades. O terceiro ponto de conflito, mais difícil de ser detectado e discutido, reside no fato de que boa parte dos objetivos e dos papéis tradicionais da escola (ideológicos, culturais e até didático-pedagógicos) se transferiu para a TV, acirrando a crise da instituição escolar e o questionamento de sua eficácia e lugar nas sociedades de massa contemporâneas (NAPOLITANO, 2001, p. 18).

Se analisarmos com maior minúcia e precisão, as novas tecnologias oferecem um universo infinito de possibilidades para uma intervenção pedagógica eficaz. Lamentavelmente, a TV e o vídeo são encarados pela escola como meros recursos didáticos, usados para completar o horário das aulas ou simplesmente para distração dos alunos.

Sobre o pensamento dos docentes em relação aos aparatos tecnológicos, Moran (2000) identifica a existência de dois tipos de postura. Uma voltada para a utilização dos meios de comunicação com fins pedagógicos, apoiando o desenvolvimento das atividades e suprimento das deficiências apresentadas pela escola, encarada como a tábua de salvação das mazelas educativas. A outra preocupa com o desvelamento da dominação exercida pelos meios, principalmente advinda da televisão, devendo ser criticada e rejeitada como elemento articulador de discussões na escola.

Sem dúvida, os meios carregam consigo características que remontam a fortes contradições. Devemos ter ciência dos efeitos produzidos, mas em contrapartida encontrar saídas para viver harmoniosamente com a sua presença, retirando desse contato algo de proveitoso. Para tanto, é preciso superar concepções ingênuas e levar com responsabilidade o trabalho com a TV.

Sobre a presença constante das mídias em todos os espaços sociais, inclusive na escola, e do papel mediador que deve ser desempenhado pelo professor diante desses contatos constantes, Monteiro e Batista dizem a esse respeito que:

Nosso ambiente é marcado pela cultura audiovisual. Todas as pistas à nossa volta nos indicam formas de registro e de linguagem, diversos materiais, naturais ou não. Em sala, o professor pode provocar a observação dessas pistas e o confronto entre registros e olhares, brincando e jogando com as diversas linguagens – de nossa cultura ou de outras, de diferentes lugares e tempos. O professor é o elemento mediador que estabelece e ajuda a estabelecer relações de análise entre:

- tecnologia e cultura;
- formas de pensar, de viver e de registrar;
- tradição e contemporaneidade;
- materiais disponíveis e técnicas desenvolvidas;
- mitos de ontem e heróis de hoje;

- formas de leitura ou de recepção na interação com diferentes linguagens e veículos ou suportes (MONTEIRO, BATISTA, 1998, p. 15-16).

A presença das tecnologias provoca uma verdadeira reviravolta em termos de atitudes profissionais, requerendo uma sólida formação acadêmica inicial, contemplando as interfaces estabelecidas entre tecnologias, mídias e educação. Sobre essa nova responsabilidade atribuída ao professor, Sampaio e Leite explicitam que:

Existe a necessidade de transformações no papel do professor e do seu modo de atuar no processo educativo. Cada vez mais ele deve levar em conta o ritmo acelerado e a grande quantidade de informações que circula no mundo de hoje, trabalhando de maneira crítica com a tecnologia presente em nosso cotidiano. Isso faz com que a formação do educador deva voltar-se para a análise e compreensão dessa realidade, bem como para a busca de maneiras de agir pedagogicamente diante dela. É necessário que professores e alunos conheçam, interpretem, utilizem, reflitam e dominem criticamente a tecnologia para não serem por ela dominados (SAMPAIO, LEITE, 2000, p. 19).

Embora saibamos dessa necessidade, é conveniente que o professor esteja devidamente preparado para operar esses equipamentos tecnológicos, bem como elaborar estratégias de intervenção em sua realidade escolar. Essa meta só será alcançada mediante o interesse desses educadores em buscar sua qualificação profissional, assegurando-lhes o conhecimento sobre os processos comunicativos e o potencial inerente a estes. O próprio Vygotsky (1993) considera que o ser humano só aprende a partir das mediações. Então, o professor necessita de espaços propícios à discussão, a troca de informações, assim como um mediador para fazer a ponte entre o conhecido e o que está para ser desvendado. Para que isso aconteça, os cursos de formação de professores precisam garantir espaços para estudos sistematizados sobre a comunicação e sua ligação com a educação.

O conhecimento, adquirido mediante a qualificação do professor, é o único caminho para a integração entre educação e televisão. Tal resistência precisa ser trabalhada na formação inicial e continuada dos professores. Isso seria promovido

por meio da integração das tecnologias nos currículos, do desenvolvimento de habilidades cognitivas e operativas para o uso das mídias e formação de atitudes favoráveis ao seu emprego e à inovação tecnológica em geral (LIBÂNEO, 2001, p. 68).

Assim, não podemos delimitar modelos, mas referências sobre como utilizar esses recursos na escola. Cada professor é um ser individual, dotado de subjetividades, com um repertório intelectual e cognitivo estabelecidos. De posse desses saberes construídos durante a sua formação, ele deverá estabelecer as suas metas para a educação das crianças, levando-se em consideração os interesses dos alunos e as novas demandas sociais. Desse modo, ele terá condições de construir suas estratégias de trabalho na utilização da mídia em sala de aula. Sobre os efeitos do contato com as tecnologias no contexto educativo, Sampaio e Leite defendem que:

Ao trabalhar com os princípios da Tecnologia Educacional (TE), o professor estará criando condições para que o aluno, em contato crítico com as tecnologias da/na escola, consiga lidar com as tecnologias da sociedade sem ser por elas dominado. Este tipo de trabalho só poderá ser concretizado, porém, na medida em que o professor dominar o saber relativo às tecnologias, tanto em termos de valorização e conscientização quanto em termos de conhecimentos técnicos, ou seja, como utilizá-las de acordo com a sua realidade (SAMPAIO, LEITE, 2000, p. 26).

A partir de um processo contínuo de capacitação, o educador pode desprender-se das antigas concepções pedagógicas, solidificadas desde o início do seu processo de escolarização e mesmo da sua infância, desligando-se das velhas crenças que atribuem aos recursos tecnológicos a capacidade de substituir as relações pedagógicas convencionais. Isso trará mais segurança e receptividade para incorporar esses meios de comunicação na sua prática pedagógica, tendo condições plenas de transformar o aluno num cidadão capaz de compreender criticamente as mensagens produzidas pela mídia e, principalmente, pela televisão, dando-lhes – aos alunos – subsídios para lidar competentemente com os demais avanços tecnológicos presentes em seu cotidiano.

CATEGORIA II: TELEVISÃO EM SOLO EDUCATIVO

Procedimento didático dos professores

Para direcionar esta categoria de análise, a entrevista partiu de alguns pontos eleitos como fundamentais a essa discussão. Em linhas gerais, as falas foram direcionadas para os procedimentos empregados no uso da televisão na educação e suas possíveis conseqüências.

O primeiro item estava ligado à utilização da linguagem da TV na Educação Infantil. O seguinte, indagava sobre a existência de algum projeto formal enfocando a leitura crítica da televisão. O terceiro, sobre a realização de um trabalho pedagógico destinado à infância com a recepção da TV aberta. E, por último, a influência desse meio de comunicação na construção do imaginário.

Em se tratando da utilização desta linguagem com intuito pedagógico da televisão nas salas visitadas, todos os relatos evidenciaram a prática de um procedimento considerado clássico. Tal intervenção estava baseada numa conversa inicial, com o intuito de direcionar o olhar sobre a produção, a exibição propriamente dita e posterior discussão recapitulando alguns pontos considerados essenciais para o estudo desenvolvido pela turma.

São notados o predomínio dos filmes com classificação etária infantil e de documentários educativos como os gêneros preferidos pelos professores. Conforme observado, e após indagação aos docentes, acredita-se que os documentários possuem um formato mais didático e científico, devendo ter uma forte ligação com os estudos desenvolvidos em sala, sendo usado para introduzir uma temática, aprofundar ou finalizar as atividades escolares.

Já os filmes infantis possuem um formato específico e não necessariamente tem a intenção de educar. Podem ter ou não uma vinculação com os estudos desenvolvidos em sala e são utilizados em momentos de lazer da turma, sem

finalidades propriamente educativas, predominando o seu aspecto de entretenimento. Abaixo, seguem duas falas concordando com este entendimento.

Vale salientar que todo programa pode ter uma conotação didática. Isso vai depender do emprego de uma metodologia adequada e do tratamento dado ao professor diante da produção audiovisual. Pode-se aprender com qualquer gênero televisivo, mesmo que este não tenha uma intenção explícita de educar. Sobre esta afirmação, Carneiro comenta:

A constatação das competências e das expectativas do receptor contribuiu para romper com a idéia de que a presença de objetivos de ensino é condição necessária para que se aprenda com um programa de televisão. O caráter pode ser determinado a partir do receptor, em função da sua interpretação. Um programa produzido sem intenção pedagógica pode vir a ser aceito como educativo (CARNEIRO, 1999, p. 56).

Existe toda uma discussão que preconiza o uso deste ou daquele gênero audiovisual na sala de aula. Na maior parte das vezes, privilegia-se documentários e filmes históricos, baseados em fatos reais. Como nos recomenda Monteiro e Batista, existem ainda outras possibilidades:

O documentário não é o único gênero a trabalhar conceitos e conteúdos. Uma comédia, um desenho animado, um clássico, ou mesmo um filme lento e difícil (se souber escolher um bom trecho e explorá-lo de forma interessante) podem ser inseridos com sucesso em um programa de trabalho (MONTEIRO, BATISTA, 1998, p. 31).

Na verdade, o papel fundamental das produções audiovisuais se concentra na possibilidade de mostrar a realidade às crianças de um modo indireto (através de representações do real ou ficcional), sempre que não houver a possibilidade de um contato direto, tornando-a mais próxima e possibilitando uma ampliação considerável do nosso olhar no alcance de outras realidades. A percepção das imagens não supõe, obviamente, um contato com a realidade em si, mas com a sua representação. É uma espécie de réplica, que substitui a situação real, dando uma idéia aproximada do fato ocorrido no plano do real.

Além das sugestões explicitadas acima, ainda acrescentaria alguns materiais recebidos na TV aberta, assistidos assiduamente pelos telespectadores infantis. Considerando tamanha frequência e incorporação dos personagens nas falas das crianças, nas brincadeiras e momentos de descontração, é conveniente trazer à tona esses seres do mundo ficcional. Através de discussões sérias, serão desvendadas a origem e a composição desses personagens, ajudando as crianças numa maior compreensão baseada no senso estético e crítico.

Descrevendo as inúmeras estratégias utilizadas no trabalho com a literatura infantil, uma das orientadoras pedagógicas entrevistadas enquadrou o uso da televisão, acoplada ao vídeo, como um dos recursos eficazes na contação de histórias. Como argumentos, alegou o poder e o fascínio exercido por esses recursos com o público infantil, sendo uma outra possibilidade de trazer as histórias, num formato que reúne imagens e sons em harmoniosa composição:

A televisão e o vídeo na nossa experiência são estratégias para a gente estar trazendo para essas crianças histórias infantis com outros elementos. Elementos da mídia, elementos da televisão. Então, elas podem ver essas figuras se movimentando, outros sons e vozes, vozes do lobo falando, os porquinhos, Branca de Neve. Tem o elemento da música que chama muito a atenção, principalmente das crianças menores. Então, a televisão tem esse aspecto, como um recurso da literatura, recurso literário (Marie – Escola Pública Federal).

Comentando sobre a habilidade da TV na arte de contar histórias e estabelecendo uma linha de tempo sobre como elas eram contadas em outros tempos e suas atuais determinações narrativas, Monteiro e Batista estruturam o seguinte comentário:

Na aldeia de antigamente, o velho sábio reunia os mais jovens em volta da fogueira para contar histórias; já o livro levou as histórias, por meio da palavra escrita, a um número bem maior de pessoas. Hoje, a televisão reúne em torno dela famílias do mundo inteiro e conta histórias para elas, com imagens e sons (MONTEIRO, BATISTA, 1998, p. 25).

Além de objetivos de cunho pedagógico, existem outras intenções pelas quais os professores optam em trazer a TV para a sala de aula. O entretenimento das crianças também é um forte motivo que leva os professores a pensar numa possível introdução da mídia televisual no cotidiano escolar, embora muitas vezes essa proposta de uso não venha acompanhada de um planejamento prévio. Para estas ocasiões, as produções hollywoodianas infantis, assim como os desenhos em evidência no momento, são os mais empregados. Sobre a ligação estabelecida entre a TV e o entretenimento, destacamos algumas falas elucidativas:

Utilizei poucas vezes a televisão. Foi mais para colocar eles assistindo algum desenho, algum filme da preferência deles. A intenção era só deixar eles assistindo mesmo, porque eles pediam muito. Aí, cedendo aos pedidos das crianças, eu trouxe um filme infantil da *Disney* e eles adoraram, pediram até para repetir (Charlotte – Escola Privada).

Geralmente, uso a TV para dar um divertimento aos meninos. Sempre depois de alguma atividade, já quase no final do horário, acabo levando eles para assistir a algum filme, porque eles sempre ficam insistindo. É mais para o lazer mesmo, deixo as crianças vendo e se divertindo, como recompensa pelo dia de trabalho (Michéle – Escola Pública Municipal).

Numa das observações realizadas, denominadas “Sessões de audiovisuais”, pudemos verificar como as professoras realizavam o procedimento de emprego da TV em solo educativo. Desse modo, tivemos a oportunidade de constatar como ocorria a sistemática de atuação dos docentes diante desse recurso tecnológico e a metodologia empregada nessas situações planejadas.

Observamos uma turma com alunos entre 4 e 5 anos de idade, numa escola pública federal. A sala observada tinha como tema de pesquisa “Os dinossauros”. Por este motivo, o vídeo proposto girava em torno desta problemática, servindo como forma de complementar as informações já coletadas durante toda a trajetória de estudos, servindo para confirmar ou mesmo refutar as hipóteses e materiais coletados.

Antes de serem conduzidos à sala de vídeo, a professora estabeleceu alguns combinados, voltados para o estabelecimento de um ambiente de concentração e

de atenção para alguns pontos considerados essenciais, tais como: verificar se os dinossauros eram do nosso tamanho; como era a terra; se existiam outros animais além dos dinossauros; se existia a mesma fauna e flora que existe hoje.

A produção exibida era denominada “Dinossauros: os maiores animais de todos os tempos”. Em forma de desenho animado, contava a história da evolução dos dinossauros, passando por alguns aspectos como alimentação, reprodução, chegando até a sua extinção e as várias hipóteses construídas pelos cientistas para tal catástrofe.

Teve uma duração média de 20 minutos, na qual os alunos permaneceram numa sala destinada para tal atividade. Este recinto da escola possuía uma TV com vídeo e DVD e os alunos assistiam sentados no chão. Durante a exibição, os discentes faziam comentários de admiração com as imagens, mostravam para os colegas ou permaneciam em silêncio.

Terminada esta etapa, foram conduzidos novamente à sala de aula, para então ser iniciada a discussão referente ao que haviam visto no documentário. A professora usou a seguinte sistemática: foi perguntando aos alunos, um a um, sobre alguns pontos vistos no filme, elegendo algumas informações que seriam essenciais para a compreensão do tema da pesquisa. Muitos demonstraram empolgação e até acabavam respondendo para os colegas que não estavam dispostos a falar. Desse modo, ela retomou os pontos que havia salientado antes da exibição do filme, estabelecendo um paralelo entre os elementos estudados até então e aqueles vistos no filme. Desse modo, como já salientado anteriormente, essa produção foi empregada como forma de reforçar as informações vistas em outro momento, garantindo um arsenal maior de dados e enriquecendo conseqüentemente o estudo em desenvolvimento. Sendo assim, o documentário foi utilizado para complementar as informações, como mais um recurso para captar novos conhecimentos.

Em outra turma de escola privada, houve a exibição de um filme, com produção dos estúdios *Disney*, denominado *A bela adormecida*. Esta exibição, com duração de 1 hora e 10 minutos, tinha como objetivo entreter os alunos e proporcionar a eles um momento de lazer durante o horário de aula.

A turma observada tinha alunos com 5 e 6 anos de idade. Foi apresentada como um momento para finalizar as atividades do dia. As crianças guardaram o seu material escolar e ficaram sentadas no chão da sala vendo o filme. Não houve uma conversa antes, durante ou depois do término da produção audiovisual. Os alunos comentavam alguma coisa entre si, mas a professora não explorou em nenhum momento esse filme. Esses são apenas dois exemplos, dentre outros observados, sobre o uso da TV em sala de aula, havendo nos demais um procedimento semelhante.

Segundo afirmaram a maioria dos professores, a TV aberta era utilizada de forma assistemática, não se enquadrando como parte de um projeto formal. Através da fala das crianças, que traziam informações sobre os programas assistidos diariamente, os professores acabavam tendo que emitir algum comentário a respeito deles. Entretanto, essas informações não suscitavam o interesse desses docentes para planejar uma sistemática de trabalho priorizando a leitura crítica dos meios de comunicação, transformando-se num tema de estudo e/ou pesquisa. Portanto, notamos a ausência de projetos formais contemplando a televisão.

De modo geral, os professores possuem um repertório muito limitado quando se trata da utilização de recursos na educação. Usualmente, seu trabalho está pautado no emprego do quadro, do giz e, quando muito, do livro didático. Este fato está fortemente vinculado à ausência de conhecimentos de operacionalidade específicos, como evidencia a fala de Monteiro e Batista:

Existe uma distância muito grande entre o que é ensinado pelos cursos de Educação e a vivência dos alunos em seu dia-a-dia. De acordo com a orientação que recebe, a grande maioria dos professores pauta seu trabalho pela utilização do livro e, quando recorre a meios apenas visuais, os usa como ilustradores dos conteúdos disciplinares (MONTEIRO; BATISTA, p. 19).

O último item da citação vai de encontro à maioria das falas das professoras, que somente vincularam o emprego da televisão em sala de aula aos conteúdos didáticos abordados em seus planejamentos ou projetos. É preciso esclarecer que essa é apenas uma das inúmeras possibilidades. A TV aberta ainda se configura

como uma fonte inesgotável de materiais, seja usando-os para estabelecer algum tipo de crítica ou mesmo na abordagem de um tema de interesse da turma.

Diferentemente da perspectiva do emprego de vídeos pré-fabricados (VHS ou DVD) na proposição de atividades acadêmicas, Marcos Napolitano estimula a utilização do conteúdo da TV aberta em sala de aula. Em sua obra intitulada *Como utilizar a televisão em sala de aula*, propõe o uso de alguns procedimentos metodológicos visando a integração da televisão com a educação. Este recurso tecnológico é encarado como tendo um valor inestimável, considerado material sócio-histórico e um meio de comunicação repleto de informações as mais variadas possíveis.

Napolitano estrutura sua proposta pedagógica utilizando como inspiração os gêneros televisuais em evidência na TV aberta, mostrando a sua viabilidade como fonte de aprendizado escolar. Desprovido de qualquer espécie de preconceito, esse autor ainda salienta a viabilidade de trazer aos alunos qualquer produção audiovisual, desde que ela esteja inserida dentro uma proposta planejada de trabalho.

Vista por esse ângulo, a TV figura como uma fonte – e não apenas suporte – para a abordagem dos conteúdos escolares. Torna-se, desse modo, um objeto de estudo, no qual professor e alunos tentam desvendar os mecanismos de transmissão das informações. Para Napolitano, a escola tem o papel de:

(...) pensar o grau de midiabilidade¹⁰ das diversas clientelas e dos indivíduos e grupos sociais envolvidos no trabalho escolar, bem como as diversas formas de recepção dos conteúdos veiculados pela mídia. É preciso pensar a influência da mídia em nossas vidas, reconhecendo não só suas características escapistas, alienantes ou conformistas, como apreendendo suas diversas facetas e os resultados de sua influência sobre a sociedade (NAPOLITANO, 2001, p. 12-13).

Ainda recorrendo-se ao discurso de Napolitano, tornam-se alguns equívocos de trabalho encontrados quando os professores estabelecem parcerias entre TV e

¹⁰Neste contexto, midiabilidade significa o grau de discernimento que os indivíduos podem ter, medido conforme suas experiências anteriores e o desenvolvimento do senso crítico perante as informações veiculadas pela mídia.

escola. De forma geral, limitam as potencialidades desse meio, propondo atividades estéreis e que pouco contribuem para o crescimento cognoscitivo dos alunos. Sendo assim, ele nos lança algumas reflexões, propondo dois eixos pelos quais o professor deve direcionar seu trabalho:

Destacamos que o trabalho com as imagens e conteúdos televisuais será tanto mais profícuo quanto maior for a capacidade de leitura dos alunos. Não se trata de propor a substituição da palavra escrita por imagens, visando atualizar a escola numa época de crise das suas formas tradicionais. Nem tampouco de utilizar a TV como estímulo e reforço didático-pedagógico para as atividades e conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Aceitando o princípio de que o conteúdo da televisão se desenvolve a partir de um conjunto de linguagens básicas, subdivididas em gêneros específicos de programas, propomos uma espécie de “alfabetização” que cumpra dois objetivos: a) estimular uma reflexão crítica acerca dos conteúdos transmitidos pela TV e b) incorporar parte dos seus conteúdos e programas como fontes de aprendizado, articulando conteúdos e habilidades (NAPOLITANO, 2001, p. 13).

Perante as falas coletadas, fica evidente a limitação das professoras ao utilizarem a linguagem da televisão na educação. Muitos conhecem apenas os mecanismos de ligar e desligar o aparelho, mas não sabem as implicações que seu conteúdo imprime à população. *Não basta apenas utilizar, é preciso também entender as novas tecnologias presentes no cotidiano escolar. O professor hoje deve procurar se atualizar e se informar, para não reduzir o espaço de diálogo com seus alunos* (MONTEIRO; BATISTA, 1998, p. 19).

É preciso desmistificar o fato da televisão e do cinema serem considerados apenas diversão. Escola e mídia podem empreender parcerias partindo de um projeto sério, comprometido com o desenvolvimento do senso crítico do alunado frente às mensagens transmitidas por esses veículos de comunicação.

Infância e construção do imaginário

Sobre a influência dos meios de comunicação na construção do imaginário infantil, encontramos algumas falas esclarecedoras, baseadas nas observações das

professoras tanto em sala de aula, quanto em momentos de descontração das crianças no recreio:

As crianças que eu ensino não vêem desenhos, mas vêem as novelas com certeza absoluta. Então, isso é até palpável e você percebe que elas vivenciam mesmo os papéis, que elas incorporam os personagens, as atitudes, as falas, elas trazem isso para o dia-a-dia. Esses personagens que elas vêem na novela acabam se tornando ídolos, ícones, referenciais e é uma coisa tão forte que não tem como deixar de conversar com elas a respeito disso (Marine – Escola Pública Municipal).

A influência é muito grande. As crianças se envolvem muito com o que vêem. Nas brincadeiras elas acabam retratando muito do que vêem em novelas, por exemplo. Sem contar nos desenhos violentos que as crianças ficam tentando imitar os golpes, mudam seus nomes para os nomes dos personagens (Charlotte – Escola Privada).

A gente percebe toda hora, porque eles dramatizam o que assistem em sala de aula, assim principalmente as coisas que chamam mais a atenção. Quando é filme de luta, eles ficam lutando em sala de aula, imitando os personagens, os ídolos. (Béatrice e Dominique – Escola Pública Federal).

Nas brincadeiras de luta, nas imitações da Xuxa e Eliana¹¹ quando eles estão dançando. Acabam vendo isso e trazendo para as brincadeiras, no convívio com os outros (Valérie – Escola Pública Federal).

Ao ser indagada sobre a influência da televisão no imaginário infantil, duas educadoras vislumbraram a existência dos benefícios e os malefícios de um contato diário e exacerbado. Uma das professoras também apontou outra possibilidade de programa que as crianças podem ter acesso, veiculados por programas educativos da TV aberta.

O imaginário tem os dois lados, um positivo e outro negativo, para que eles possam entrar no mundo do faz-de-conta, principalmente desses personagens que são tão atrativos para eles. Mas que a gente está sempre buscando o lado bom desses personagens e mostrando também pra eles que tem outras formas de resolver os problemas, não só através da violência (Anne – Escola Privada).

¹¹ Menção a duas apresentadoras de programas infantis da TV aberta. Vale salientar que Eliana, no momento, trabalha num programa aos domingos, com um formato voltado para um público mais variado, abrangendo todos os segmentos da família.

Tem coisas que ajudam na construção do imaginário da criança, mas já tem outras assim, quando são desenhos ou programas construtivos, estimularão a criatividade da criança. Agora, quando é um programa que não é legal, ela vai construir do lado negativo. É muito assim polêmico isso aí, porque tanto a TV influencia para o lado negativo como para o lado positivo (Cécile – Escola Privada).

Ficou nítida a preocupação por parte de várias educadoras, com a existência do lado positivo e negativo introjetados pela televisão na construção do imaginário infantil. Da mesma forma que a mídia pode trazer informação e entretenimento, também são expressos outros aspectos tais como a violência, atitudes incorretas de conduta social, valores distorcidos, dentre outros malefícios.

Uma das professoras, em momento de desabafo, salientou a baixa qualidade da programação destinada ao público infantil, dizendo-nos dos poucos exemplos de programas da TV aberta que realmente merecem ser apreciados pelas crianças e da falta de investimentos reais no melhoramento dessas produções pelas grandes corporações:

Eu acho que a televisão tem um poder muito grande e ela poderia fazer mais, se ela dedicasse um maior tempo pra o público infantil. A Globo, principalmente, poderia fazer muita coisa em benefício da cultura, trazer toda a cultura brasileira, essas informações culturais, do teatro para a televisão, poderiam trazer musicais infantis para a televisão. Mas o tempo ainda é muito mal utilizado. Pouca coisa a gente tem, como o Sítio do Pica-Pau Amarelo, é ainda o que resta para o público infantil. Porque às vezes nem todos os filmes que tem na televisão são apropriados para as crianças. E aí eu acho que se a televisão investisse mais talvez a gente conseguisse um desenvolvimento maior das crianças porque é algo que prende, que elas gostam e se fosse bom imagine o que elas poderiam aprender através da televisão (Carole – Escola Pública Federal).

O comentário acima reforça a existência de uma programação limitada e com escassas oportunidades às crianças na TV aberta brasileira, disponibilizando programas de baixa qualidade. Isso dificulta o acesso das crianças a programas que estimulem mais o seu desenvolvimento cognoscitivo. De acordo com esse

pensamento e complementando sobre a qualidade duvidosa dos programas da TV aberta, visto por uma população de baixa renda e que encontra na televisão um dos poucos canais de acesso às informações, Carneiro emite esse comentário:

Em televisão, embora a quantidade de canais não garanta diversidade, a opção de uma programação diversificada tende a se limitar a TV a cabo (...). Agravante é que a maioria dos brasileiros que tem acesso apenas à programação gratuita de televisão aberta como fonte de informação e diversão ficam privados de opções. Paradoxalmente, são os que mais precisam de programação diversificada que garantam livre acesso a conhecimento e informação (CARNEIRO, 1999, p. 32).

Cambi nos informa pontualmente sobre os novos espaços de formação do imaginário e das modificações que isso acarreta. Este autor considera que a formação do imaginário não passa apenas pelo mundo familiar ou das culturas locais, sendo também dominada pela televisão. E, agindo sobre o imaginário, a TV penetra com seu alimento na personalidade infantil, determinando condicionamentos de gêneros variados: provocando homologações planetárias, transcontinentais e transculturais (a aldeia global), ativando processos cognitivos diferentes do passado, regulando modas, consumos, modelos de comportamento (CAMBI, 1990, p. 411).

Sobre a relação estabelecida entre indivíduos, o real, televisão e imaginário, Maria Rita Kehl esclarece que:

(...) a relação com o real, naquilo em que ela se dá por meio da mediação do discurso televisivo – e quase que independentemente dos conteúdos desse discurso – é uma relação imaginária, que se rege prioritariamente pela lógica da realização de desejos. Portanto, prescinde do pensamento (KEHL, 1995, p. 171).

Kehl ainda alerta que a TV representa para o imaginário infantil as funções que deveriam ser exercidas pela mãe. Este aparelho acompanha a criança em boa parte do dia, tendo em vista o ritmo frenético de trabalho dos pais e suas ausências diárias e constantes. Sem a presença de um adulto para estabelecer as devidas

mediações, a criança entra em contato com diversos discursos, de ordem real e ficcional, fruindo numa linguagem constante e que muitas vezes se mostra confusa. *E um mundo se apresenta a ela, via tevê, como uma espécie de ficção totalitária: as coisas são como estão postas desde sempre, não há temporalidade ou historicidade no mundo construído via tevê: mas as coisas também não são exatamente reais* (KEHL, 1995, p. 172).

Linguagem midiática e educação

A mídia televisual está presente em todos os momentos de nossa existência. Ignorar este fato é retroceder no tempo, mantendo uma postura anacrônica e alienada diante do atual contexto. Para atestar a presença marcante da televisão nos lares brasileiros, basta recorrer aos dados estatísticos fornecidos pelo IBGE (Censo 2000), informando-nos que 87,4% das residências em nosso País possuem um aparelho de TV, sendo considerado por muitas famílias como um eletroeletrônico de extrema necessidade e, por isso, seu alcance torna-se ampliado e diversificado, atingindo a todos independentemente da faixa etária ou classe social, graças ao abaixamento progressivo no valor desses aparelhos. Nos domicílios brasileiros, a TV desfruta do *status* de artigo de primeira necessidade.

Dentro dessa discussão, podemos levar em consideração o fato do contato com o conteúdo televisivo ocorrer desde cedo. Segundo estudos realizados por Pfromm Netto, as crianças têm interesse pela televisão a partir dos seis meses de vida, passando a assistir com maior regularidade a programação por volta dos dois ou três anos de idade (PFROMM NETTO, 1998, p. 38). Vale salientar que o consumo televisual infantil está situado na programação destinada ao público adulto, apresentando conteúdo inadequado a essa faixa etária.

Algumas pesquisas apontam que 93% das crianças entre quatro e dez anos de idade assistem televisão durante mais de três horas por dia. É praticamente o tempo que a criança disponibiliza para a escola.

Em contato com as novas tecnologias, a criança adquirirá inúmeros benefícios: ampliará sua forma de agir no mundo, de compreendê-lo e transformá-lo, de construir significados para suas experiências, de desenvolver sua linguagem, seu pensamentos e outras habilidades fundamentais para o seu crescimento.

No Relatório Jacques Delors, elaborado pela UNESCO, nos deparamos com alguns tópicos explicativos tratando do papel dos aportes tecnológicos como veículos de acesso ao conhecimento. Também reconhece a limitação desse acesso, devido aos contrastes econômicos existentes nos diferentes continentes. Sobre a evolução desses meios eletrônicos e as faixas etárias atingidas, Delors diz o seguinte:

Não foi apenas a gama das tecnologias que mudou com o tempo; foi também à vontade de alcançar, além do sistema escolar formal, um público cada vez mais vasto, de todas as idades, desde crianças em idade pré-escolar até a população adulta no seu conjunto (DELORS, 2003, p. 189).

Esta afirmativa evidencia a visão ampliada e diversificada do documento da UNESCO, em se tratando do processo educativo, enquadrando dentro das necessidades da Educação Infantil o contato com essas tecnologias e, por extensão, do conteúdo midiático. Este relatório ainda traz para o palco de discussões a comunicação universal, edificada por intermédio do advento das novas tecnologias. A consciência sobre esses fatos suscita um importante questionamento: o que devemos fazer, como pais e educadores, para proporcionar maior discernimento a respeito do conteúdo emanado em larga escala pela mídia televisual, principalmente em se tratando de crianças?

Esta pergunta abrangente e complexa recai na necessidade de auxiliarmos no desenvolvimento do senso crítico, proporcionando momentos para a análise desses materiais audiovisuais, sendo a sala de aula um espaço aberto para o estabelecimento dessa comunicação. A educação deve mostrar-se receptiva para a televisão, tornando-a um objeto de estudo, reconhecendo suas peculiaridades e incorporando-a no contexto pedagógico.

Em suma, seria orientar pais e educadores para conviver com estes recursos, sem causar danos e, ainda, aproveitá-los em seu benefício, transformando-os em ferramentas pedagógicas de mediação das aprendizagens. Diante dessa presença marcante, devemos assumir a existência de uma cultura televisual proporcionando a formação de valores e ideologias. A televisão, como

produto cultural, constitui-se num relevante veículo de informação, aproximando o distante, dando rumo aos caminhos da imaginação e privilegiando o irreal. Esta faceta por si só modifica os modos de pensar, sentir, agir, o relacionamento em sociedade e a aquisição do conhecimento, numa tênue linha entre o concreto e o abstrato, o real, o vivido e o conhecido.

A televisão oferece novas formas de adquirir conhecimento, exigindo do telespectador outras lógicas, competências e sensibilidade para captá-las. Cabe ao educador, portanto, realizar parcerias de integração entre os suportes pedagógicos e a aprendizagem fornecida pela televisão. A aproximação entre a escola e a linguagem midiática torna-se indispensável, possibilitando uma releitura do conteúdo veiculado pela televisão, analisando criticamente essas informações, transformando a informação em conhecimento e construindo uma metalinguagem audiovisual. Sobre a importância e presença da televisão em nosso cotidiano, Fischer chama-nos atenção afirmando:

Dado que a televisão nos alcança em todo tempo e em toda parte, dado que nenhuma faixa etária, nenhum campo de atuação, nenhuma classe de renda fica imune a ela, dado que a maior parte da população brasileira não tem acesso regular a outras fontes de informação, além do rádio e da TV, não sei que outra realidade contemporânea mereceria mais do que essa, em tratamento da prioridade educacional (FISHER, 2001, p. 119)

Assim, antes de chegar à escola, a criança já passou por alguns processos de educação importantes, na perspectiva de que o desenvolvimento do saber pode ocorrer em diferentes lugares. Dentre tais ambientes podemos citar o familiar e o da mídia eletrônica, considerados meios culturalmente diversificados. Esse repertório prévio de conhecimentos não pode ser negado pela escola. Ela deve incorporar e compreender mais as novas linguagens, desvendando seus códigos, as possibilidades de expressão e suas manipulações, analisando-a do ponto de vista estético e de conteúdo. Complementando o comentário acima, Libâneo mostra que:

Fazer uma leitura pedagógica dos meios de comunicação é verificar a intencionalidade dos processos comunicativos (de natureza

política, ética, psicológica, didática) presentes nas novas tecnologias da comunicação e da informação e nas formas de intervenção metodológica e organizativa. Isso ressalta a importância dos objetivos sóciopolíticos dos processos comunicacionais e a discussão, pelos educadores, de uma proposta educacional, de um projeto cultural e educativo que tenha origem num projeto de gestão da sociedade (LIBÂNEO, 2001, p. 68).

A televisão consegue articular e combinar linguagens totalmente diferentes: fala, música, escrita e outras formas simbólicas são projetadas na tela, juntando-se a imagens estáticas e dinâmicas, formando um conjunto multifacetado que foge freqüentemente da lógica convencional. Desse modo, ela atinge nosso cérebro, percorrendo todos os caminhos possíveis do nosso corpo, atingindo-nos sensorial, afetiva e racionalmente, estimulando nosso imaginário.

Para complementar essa idéia, podemos dizer que a mídia participa da constituição dos sujeitos, tendo em vista a sua [da mídia] produção de imagens, significações, enfim, saberes relacionados à educação, que ensinam modos de ser e estar na cultura, desenvolvendo formas sofisticadas de comunicação sensorial e multidimensional, mostrando diferentes caminhos de acesso ao conhecimento.

Nessa perspectiva, convém ao educador refletir acerca da influência da televisão nas crianças. Tal reflexão deve estar concatenada a idéia de que cabe também à escola, juntamente com o apoio proveniente do núcleo familiar das crianças, a conscientização sobre a educação estética do olhar, cuja principal finalidade está em desenvolver um telespectador crítico, capaz de articular e canalizar as idéias transmitidas pela mídia em seu benefício. O educador encontra a sua frente um grande desafio, cuja principal meta é construir uma sociedade prioritariamente voltada para a inclusão social e a formação da cidadania, utilizando as novas tecnologias para a democratização dos processos sociais. A formação para as mídias tornou-se parte integrante de uma educação comprometida com a cidadania.

Possibilidades de uso

Conforme já foi dito anteriormente, é inegável o contato da criança com o universo midiático. Diariamente, elas são bombardeadas pelas informações trazidas pelos meios de comunicação. Muitas vezes, nem compreendem a mensagem implícita nas imagens transmitidas. É neste momento que aparece a figura do adulto, personificada nos pais e professores, configurando-se como os agentes promotores de uma mudança de atitude frente às imagens televisivas.

Tais personagens estarão incumbidos de esclarecer a criança sobre o poder da mídia, buscando estratégias para avaliar a programação veiculada, estabelecendo discussões a respeito do que está sendo exibido contribuindo, assim, para o desenvolvimento intelectual e sócio-afetivo infantil. Em outras palavras, as informações serão transformadas em conhecimento significativo.

Por essa razão, de extrema importância repensar o papel da escola. Sobre a utilização da TV em sala de aula, Rocco afirma que na escola ela deve ser usada para o trabalho. Ou seja, não é apenas ver, mas aprender a ver. Isso cria nos alunos uma visão crítica do veículo. O professor não pode ficar alheio ao que está acontecendo (ROCCO, 2001, p. 2).

Levando-se em consideração a percepção da TV como elemento atraente e interessante para as crianças, podemos tomar estes dados como ponto de partida para vislumbrar neles alguma possibilidade de utilização em sala de aula. A linguagem audiovisual privilegia e desenvolve as múltiplas atitudes perceptivas, requerendo imaginação e encarando a afetividade como mediadora primordial.

Para incorporar em nossa prática pedagógica a utilização da televisão existe uma infinidade de estratégias salutares. Libâneo aponta alguns encaminhamentos para o trabalho da mídia na escola e suas conseqüências positivas, enfocando que:

[...] as mídias apresentam-se, pedagogicamente, sob três formas: como conteúdo escolar integrante das várias disciplinas do currículo, portanto, portadoras de informação, idéias, emoções, valores; como competências e atitudes profissionais; e como meios tecnológicos de comunicação humana (visuais, cênicos, verbais, sonoros, audiovisuais) dirigidos para ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender, implicando, portanto, efeitos didáticos como: desenvolvimento de pensamento autônomo, estratégias cognitivas, autonomia para organizar e dirigir seu próprio processo de aprendizagem, facilidade de análise e resolução de problemas, etc (LIBÂNEO, 2001, p. 70).

Existem inúmeras estratégias que permitem a introdução da mídia televisual nas atividades da Educação Infantil, permitindo o desenrolar de momentos construtivos e evidenciando o conteúdo midiático de forma crítica. A TV aberta, assim como a por assinatura, oferecem uma infinidade de programas, destinados a todas as faixas etárias: noticiários, novelas, seriados, minisséries, documentários, desenhos animados, filmes, clipes, dentre outros exemplos. Podem ser estabelecidos elos importantes com a televisão: discutindo-a, como fator motivacional, apoio, pesquisa e novas formas de expressão. Em relação aos procedimentos que nortearão uma proposta de trabalho baseada no emprego dos audiovisuais na educação, Monteiro e Batista listam três vias de interceptação:

É o professor que define a escolha das imagens e o uso que dará a elas no processo pedagógico. Ele poderá utilizar os audiovisuais:

- Como elemento motivador, antes de uma atividade ou debate;
- Como apoio a uma explanação oral a uma sistematização escrita;
- Como fechamento do processo de trabalho, ilustrando e complementando informações já trabalhadas com outros meios (MONTEIRO, BATISTA, 1998, p. 35).

Eles podem ser usados para introduzir conteúdos, fundamentá-los ou ilustrá-los ou simplesmente para suscitar um debate e reflexão em sala, bastando escolher uma temática de interesse da turma. Conforme já mencionado em outra oportunidade, qualquer programa pode se tornar educativo. Isso vai depender da roupagem e das estratégias empregadas pelo professor, direcionando um olhar de cunho didático para um determinado programa. Assim, ele poderá ser introduzido em sala de aula e atender aos objetivos pedagógicos do conteúdo trabalhado pelo educador.

Para utilizar a televisão como um recurso a serviço da educação, podemos recomendar alguns direcionamentos. Uma sondagem sobre as preferências televisivas infantis pode servir para direcionar as escolhas dos programas a serem abordados em sala de aula. A amostragem pode ser feita através da elaboração de um pequeno questionário com indagações referentes aos personagens e ao

conteúdo dessas produções ou mesmo oralmente. Nessa ficha, além dos gostos pessoais, também poderá ser levantada a recepção desses programas (se os familiares participam das exibições, por exemplo). Caso ainda não estejam alfabetizadas, os registros poderão ser feitos através de desenhos ou utilizando outras formas de representação.

Geralmente as crianças assistem a todos os tipos de programas disponíveis na televisão, não somente aos direcionados a sua faixa etária. Acompanham com assiduidade programas de humor, novelas, filmes, programas de auditório, dentre outros gêneros. A utilização da programação convencional como fonte de informação para problematizar os conteúdos das áreas curriculares pode trazer resultados positivos, através de situações que permitam observar, identificar, comparar, analisar e relacionar acontecimentos, determinados cenários, modos de viver etc.

Além disso, podemos fazer simulações de programas (reprodução), como noticiários, entrevistas, debates, programas de variedade, dentre outros, favorecendo o desenvolvimento de habilidades relacionadas à linguagem oral e escrita e de uma atitude crítica frente ao conteúdo televisivo. Tal iniciativa permitirá as crianças perceberem o processo de produção de um programa, a preparação prévia necessária, a equipe de criação desse trabalho, as possibilidades de manipulação das informações dependendo de que as produz para atender determinados objetivos. Essa medida ampliará a visão de mundo das crianças, preparando-as para ler criticamente os enunciados.

A recontação de uma história vista na TV é outra atividade bastante rica, como forma de desenvolver novos processos de significação explorando, assim, a habilidade lingüística, estimulando o ato de falar e ouvir, podendo também fazer associações com situações semelhantes já vividas. Essa recontação pode vir acompanhada de um toque de criatividade, sugerindo-se a modificação do desfecho da trama, permitindo as crianças participarem da constituição de um novo enredo conforme a preferência delas, num processo de recriação e ressignificação dessa história.

A imitação de personagens pelos alunos também é recomendada, como forma de exercitar os papéis sociais. Isso estimulará a curiosidade das crianças, propiciando situações que solicitem a resolução de problemas.

Uma escola que disponibiliza do acesso a recursos tecnológicos como uma filmadora, por exemplo, pode ampliar consideravelmente o seu trabalho com a mídia. Ao invés de serem apenas receptores, poderão também vivenciar a experiência da produção televisiva. Quando os alunos produzem simulações de programas, fica mais fácil perceber as verdadeiras intenções dos produtores.

Isso permitirá as crianças perceberem que a TV é um recorte muito bem produzido da realidade, mas não é a realidade propriamente dita. Com base nessa compreensão, poderá questionar a veracidade dos fatos noticiados pela televisão e emitir um discernimento crítico em relação a tudo que ela transmite.

Como ficou explicitado, podem ser elaboradas várias estratégias para análise do conteúdo televisual. Desenhos animados, novelas, seriados, comerciais publicitários devem se transformar em relevantes documentos sócio-históricos, fontes inestimáveis de aprendizado e catalisadora de debates na escola.

O importante na criação de novas estratégias para a Educação Infantil é nunca esquecer de estabelecer um clima lúdico e de criação, transformando essa atividade extremamente séria e sistematizada numa tarefa agradável e prazerosa para as crianças. Vale salientar que tais sugestões não devem configurar-se como receitas prontas e acabadas. Elas devem servir como subsídios para a definição de uma maneira particular de utilizar a TV e o vídeo no espaço da Educação Infantil.

Se analisarmos com maior minúcia e precisão, as novas tecnologias oferecem um universo infinito de possibilidades para uma intervenção pedagógica eficaz. Lamentavelmente, a TV e o vídeo são encarados pela escola como meros recursos didáticos, usados para completar o horário das aulas ou simplesmente para distração dos alunos. Na afirmação de Fischer transparece este pensamento:

Presos as suas rotinas (temáticas e metodológicas) e despreparados para o uso desses meios, os professores, em sua maioria, não conseguem articular organicamente os audiovisuais contemporâneos aos processos pedagógicos. A presença dos

equipamentos em grande parte das redes públicas não significa que eles estejam sendo usados com proveito. Em inúmeras escolas mesmo, ele permanece sem uso algum (FISCHER, 2001, p. 112).

Acreditamos no papel revolucionário da escola que congrega em sua proposta de formação a educação para as mídias e, em particular, da televisão, contando com o apoio incondicional da família, dos professores e demais integrantes da comunidade escolar. A leitura de imagens é uma atividade rica e criativa, levando os educandos à compreensão das mensagens empregadas de forma subliminar pela mídia, percebendo as intenções que permeiam essas produções visuais. Uma proposta dessa natureza acredita na fusão entre educação e comunicação em uma mesma epistémica, capaz de proporcionar uma libertação dos sujeitos, assegurando o acesso de todos a uma educação de qualidade e a compreensão das tecnologias disponíveis.

ÚLTIMAS IMAGENS: CENAS DOS PRÓXIMOS CAPÍTULOS

Sabemos bem que uma parte do futuro de nossas sociedades depende de nossa capacidade de dominar a informação e a comunicação, de saber ler as mídias que nos solicitam até a saturação.

Jacques Gonnet, Educação e Mídias

Nas últimas décadas temos percebido no Brasil um crescimento do espaço destinado às tecnologias na educação formal, embora este processo ocorra ainda de forma tímida. Seja através de iniciativas governamentais ou de propostas edificadas isoladamente pelas escolas, estamos tomando consciência da relevância e da interferência das mídias em nosso espaço social.

O Rio Grande do Norte, ao longo do seu percurso histórico, assistiu a instalação de diversos projetos educativos, com propostas arrojadas e dotados de eficiência pedagógica, trazendo sugestões ousadas e dando uma nova caracterização às escolas em nosso estado. As Escolas Radiofônicas do MEB, o Projeto SACI, o LOGOS, dentre outros projetos, além dos mais recentes destinados a educação à distância¹² (capacitando os alunos e os profissionais da educação), foram essenciais para amadurecimento das idéias de melhoria da qualidade do ensino, primando pelo plantio de uma semente da mudança.

Por volta de 1967 assistimos o surgimento em todo o território nacional de vários programas envolvendo a teleducação (via satélite), além da utilização do rádio, cuja proposta de atuação estava direcionada à educação formal. Neste período de total efervescência, a História da Educação presencia no Brasil e no RN a implementação de programas envolvendo o emprego do rádio, da televisão e dos satélites, visando a utilização desses meios no ambiente pedagógico.

Um desses projetos, de iniciativa governamental, realizado em parceria com instâncias internacionais e denominado 'Satélite Avançado de Comunicação Interdisciplinar' (SACI) trouxe uma proposta inovadora e arrojada de ensino para o RN, baseada numa abordagem sistêmica, apresentando a viabilidade da introdução de equipamentos tecnológicos na educação local e a modernização do sistema escolar vigente. Para isso, previa a utilização de um satélite para a educação, transmitindo via televisão uma programação voltada para a instrução da população. Consultando Cruz, percebemos alguns dos princípios e objetivos presentes no projeto SACI, dentre os quais podemos citar:

¹² Como exemplos desse tipo de proposta, podemos mencionar os programas Um Salto para o Futuro, o Vídeo Escola, a TV Escola, o Pró-Técnico.

(...) a difusão dos princípios da eficiência e da eficácia, a vinculação entre educação, desenvolvimento econômico e social e formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho; a incorporação, via meios de comunicação, das áreas rurais à esfera de circulação de mercadorias e reprodução capitalista em escala crescente, como também formação de uma mão-de-obra para atuação nesta área (CRUZ, 1999, p. 120).

Entretanto, mesmo constatando esse passado de inserção do RN, encontramos um atraso preocupante em nossas escolas no que tange ao uso dos meios na educação. Mesmo assim, essas ações serviram para percebermos o potencial pedagógico das tecnologias, compreendendo que sua implementação nas escolas é possível e pode resultar em ações positivas no trabalho dos professores. Para a importância e presença da televisão em nosso cotidiano, situação esta que requer uma atenção diferenciada por parte dos profissionais da educação, Fischer chama-nos a atenção com a seguinte afirmativa:

Dado que a televisão nos alcança em todo tempo e em toda parte, dado que nenhuma faixa etária, nenhum campo de atuação, nenhuma classe de renda fica imune a ela, dado que a maior parte da população brasileira não tem acesso regular a outras fontes de informação, além do rádio e da TV, não sei que outra realidade contemporânea mereceria mais do que essa, em tratamento da prioridade educacional (FISHER, 2001, p. 113).

Considerando este fato, antes de chegar à escola a criança já passou por alguns processos de educação importantes, na perspectiva de que o desenvolvimento do saber pode ocorrer em diferentes lugares, mesmo que instalados e concretizados em situações informais. Dentre tais ambientes podemos citar o contexto familiar e o midiático, considerados meios culturalmente ricos e abundantes em informações, promotores de possíveis aprendizagens. Este repertório prévio de conhecimentos não pode ser negado pela escola. Ela deve incorporar e compreender as novas linguagens criadas pelo homem, desvendando seus códigos, as possibilidades de expressão e suas manipulações, analisando-a

do ponto de vista ético, estético e de conteúdo. Complementando o comentário acima, Libâneo nos mostra que:

Fazer uma leitura pedagógica dos meios de comunicação é verificar a intencionalidade dos processos comunicativos (de natureza política, ética, psicológica, didática) presentes nas novas tecnologias da comunicação e da informação e nas formas de intervenção metodológica e organizativa. Isso ressalta a importância dos objetivos sóciopolíticos dos processos comunicacionais e a discussão, pelos educadores, de uma proposta educacional, de um projeto cultural e educativo que tenha origem num projeto de gestão da sociedade (LIBÂNEO, 2001, p. 58).

Em se tratando exclusivamente da Educação Infantil, as mais recentes pesquisas apontam esta etapa da escolarização como um período único, no qual o ser humano vivencia experiências não só relacionada ao seu processo físico, biológico e formativo, mas também psico-sociais, onde a socialização e o contato com novos grupos sociais detentores de regras e convenções, requerem destes uma adaptação, ocorrendo em um processo permanente de interação entre os indivíduos e a cultura que lhes é peculiar. Daí recorreremos ao entendimento de Rêgo, percebendo a Educação Infantil como sendo *um ambiente que propicia a construção da relação ensino-aprendizagem e de acesso ao conhecimento culturalmente acumulado pela humanidade* (RÊGO, 1998). A partir de tal afirmação, fica evidenciado o papel primordial desempenhado pela escola, que deve estar interessada em oferecer e construir, junto ao corpo discente, o legado de saberes provenientes da ação humana ao longo dos tempos.

Dentro deste nível de ensino, podemos incluir uma formação muitas vezes esquecida pelos educadores e que nas últimas décadas tem chamado a atenção de alguns pesquisadores: a formação visual. Por se tratar de uma recente realidade, as escolas ainda desconhecem os meios para trazer à sala de aula o conteúdo imagético, tão presente no cotidiano das crianças desde a mais tenra idade. Assim é urgente a implementação de um trabalho pedagógico priorizando a alfabetização do olhar a partir da leitura de imagens.

Como ficou evidenciado ao longo deste estudo, existe uma preocupação evidente em inserir nas discussões educacionais as relações estabelecidas entre a mídia e a formação para a cidadania cultural. Os documentos que regem neste momento as práticas no âmbito da educação infantil (LDB e RCNEI) não contemplam ainda as interfaces estabelecidas entre a mídia e a educação. A junção desses dois campos proporcionaria um avanço significativo no plano escolar, tendo em vista que os equipamentos tecnológicos estão por toda parte e compõem o cotidiano das crianças. Sobre esta presença maciça da cultura midiática, Moreira relata que:

Somente é possível falar em “cultura midiática” quando se reconhece o fato de que a maioria absoluta da população é, desde sua mais tenra idade, socializada pelo sistema midiático-cultural. Isso aponta para a função pedagógica da mídia como a grande (des) educadora das massas e da infância (MOREIRA, 2003, p. 1227).

Mesmo contando com as contribuições de outros escritos oficiais que atestam a viabilidade e a necessidade de tais discussões, é preciso destacar a existência de um abismo enorme entre a implementação dessas propostas e a prática corrente em nossas escolas públicas, seja pela ausência de conhecimento dos profissionais atuantes nestes estabelecimentos de ensino, ou mesmo pela falta de investimentos dos órgãos estatais no acesso a tais tecnologias.

Cabe aos educadores, como profissionais da educação, internalizarem a urgência da integração da tríade mídia – cidadania – educação, intercedendo na garantia de tais direitos infantis, mobilizando espaços de discussão e encarando esta tríade como prioridade nacional. Essa salutar iniciativa promoverá a integração desses elementos como constituidores de uma Educação Infantil cidadã e preocupada com o desabrochar de todas as potencialidades desses aprendizes.

O atendimento aos interesses reais e atuais dos educandos deverá obrigatoriamente passar pelo crivo do campo cultural e pelos meios de comunicação. Cabe a esfera educacional humanizar a tecnologia e, por extensão, as mídias, mobilizando as escolas na viabilização de um projeto pedagógico que contemple tais aspectos. Somente assim estaremos preparando os nossos alunos

para participar desse novo tempo histórico e desempenhar com toda força e vigor o seu papel no interior da cidadania cultural.

Por intermédio da pesquisa de campo realizada em algumas escolas da nossa cidade, fica evidenciada uma precariedade na formação do educador em se tratando do conhecimento acerca da linguagem das mídias. Isso é um fator preocupante, dada a importância atribuída às potencialidades apresentadas por estes recursos. Notamos um desconhecimento sobre as mesmas, desembocando numa concepção que encara os aparatos midiáticos como meros recursos de ensino, ou simplesmente utilizados para o entretenimento e ocupação dos alunos em horários vagos.

Young, citado por Sampaio e Leite, revela uma das novas facetas atribuídas ao ensino, adquirindo uma mobilidade que necessariamente não está limitada às paredes da sala de aula. Desta feita, são expostos a *necessidade de se pensar em novas maneiras de conceituar aprendizagem e currículo, ou seja, pensar formas de se fazer educação na escola e fora dela* (YOUNG apud SAMPAIO, LEITE, 2000, p. 36). Isso delega ao educador a responsabilidade de refletir acerca da nova conjuntura social instalada e sobre as conseqüências acarretadas por essas mudanças ao meio educacional, viabilizando a criação de estratégias de intervenção nesta realidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. Um debate sobre as funções da pré-escola. In: SOUZA, S. J. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos.** São Paulo: Loyola, 1983.

AMARILHA, Marly. Infância e literatura: traçando a história. **Educação em questão**. Natal: EDUFRN, v. 10/11, 2002, p. 126-137.

ANDRADE, Arnon Alberto Mascarenhas. Novas Tecnologias e Educação – Mesa Redonda. In: **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte-Nordeste**. Aracajú: UFSE, 2003.

_____. Fragmentação e Integração dos Meios. In: AMARILHA, M. (org.). **Educação e Leitura: Trajetória de Sentidos**. João Pessoa: EDUFPB, 2003.

_____. Educação a Distância no RN. In: **Revista do INEP** (Caderno sobre Educação a Distância – Em Aberto). Brasília, Ano 16, N° 70, Abr./Jun., 1996.

ARIÈS. Phillipe. **História social da infância e da família**. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva. **Magistério Primário e Cotidiano Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade do consumo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BASSEDAS, Eulália. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BENCINI, Roberta. Da informação ao conhecimento. **Revista Nova Escola**. Ano XVII, N° 153, jun/jul 2003.

BELLONI, Maria Luíza. **O que é mídia-educação?** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BURKE, Peter, BRIGGS, Asa. **Uma história social da mídia.** Tradução Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1990.

CANCLINI, Nestor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Revista Lingüística Aplicada.** Campinas, v. 23, n. 4, jan/jun., 2003, p. 55-69.

CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. **Castelo Ra-tim-bum: O educativo como entretenimento.** São Paulo: Annablume, 1999.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis. **Educação infantil: percurso, dilemas e perspectivas.** Ilhéus, BA: Editus, 2003.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CHIAPPINI, Liane. **Aprender e Ensinar com Textos Não-escolares**. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, Maria das Graças Pinto. Cidadania, consumo e mídia na intenção educativa. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 14, n. 4, jul./dez., 2003, p. 19-35.

CORDEIRO, Sandro da Silva, COELHO, Maria das Graças Pinto. Criança e Cidadania Cultural e infância: princípios e bases para uma educação do olhar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 24, n. 10, set./dez., 2005, p. 211-231.

COSTA, Jurandir Freire. **O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

CRUZ, Lucila. B. Quinderé. A Criança entre a Televisão e o Livro. In: **Seminário A Criança e a Leitura**. Natal: UFRN. Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Educação, 1995.

CRUZ, Vilma Vitor. **Pioneirismo Educacional no Rio Grande do Norte: Realidade ou mito?** Natal: UFRN - Departamento de Educação - Dissertação de Mestrado, 1990.

DEFLEUR, Maria. Luisa. **Teoria da comunicação de massa**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1993.

DEL PRIORI, Mary. **História da infância no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Tradução José Carlos Eufrázio. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003 (Relatório UNESCO).

DINIZ, Andréia Morais. **Avaliação e diálogo na escola infantil**: reflexões para o educador. Natal: Plena, 2004.

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FADUL, Ana. Maria (Org.). **Novas Tecnologias de Comunicação: Impactos políticos, culturais e sócio-econômicos**. São Paulo: Editora Summus: INTERCOM, 1986.

FEILITZEN, Cecília Von, BUCHT, Catharina. **A criança e a mídia**. Tradução Patrícia de Queiroz Carvalho. Brasília: UNESCO, SEDH/Ministério da Justiça, 2002.

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

_____. **Vídeo e Educação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1996.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: SILVA JÚNIOR, Celestino (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

GIOVANNINI, Giovani. **Evolução da Comunicação de Massa: do sílex ao silício**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

GONNET, Jacques. **Educação e mídias**. Tradução Maria Luiza Belloni. São Paulo: Loyola, 2004.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.

GREENFIELD, Patrícia Marks. **O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica**. Tradução Cecília Bonamine. São Paulo: Summus, 1988.

GRINSPUN, Mirian Pszippin (org.). **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1990.

GUIMARÃES, Gláucia. **TV e escola: Discursos em confronto**. São Paulo: Cortez, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HABERMAS, Jurgen. **The philosophical discourse modernity**. Cambridge: Polity Press, 1987.

HALL, Stuart. **Questions of cultural identity**. Thousand Oaks. Sage, 1996.

_____. **The emergence of cultural studies and the crises of the humanities**. London: Cultural Studies, 1997.

JOBIM E SOUZA, Solange. Infância, violência e consumo. In: SOUZA, Solange Jobim e (Org.) **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

_____. **Educação e linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. São Paulo: Papirus, 1994.

KRAMER, Sônia. **A política da pré-escola no Brasil – Arte e disfarce.** São Paulo: Cortez, 1992.

KENSKI, Vani Marinho. Tecnologias no cotidiano – desafios para o educador. In: **TV na escola e os desafios de hoje – Módulo I.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

KEHL, Maria Rita. Imaginário e pensamento. In: Mauro Wilson de Souza (Org.) **Sujeito:** o lado oculto do receptor. São Paulo: Brasiliense, 1995.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma Pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos Estudos Culturais em educação. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina; LEITE FILHO, Aristeo (Org.). **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEITE, Márcia. Criança e televisão - Algumas possibilidades. In: Seminário Internacional da OMEP – **Infância, educação infantil, reflexões para o início do século.** Rio de Janeiro: Ravil, 2000.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora.** São Paulo: Cortez, 2001.

LOUREIRO, Robson, DELLA FONTE, Sandra Soares. **Indústria cultural e educação em tempos “pós-modernos”.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária – EPU, 1986.

LURIA, Alexander R. **Desenvolvimento cognitivo: Seus fundamentos culturais e sociais**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1994.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Política e Imaginário nos Meios de Comunicação para as Massas no Brasil**. São Paulo: Editora Summus, 1985.

_____. **Televisão**: a vida pelo vídeo. São Paulo: Moderna, 1988.

MARTÍN BARBERO, Jesús. Novos Regimes de visualidade e descentralizações culturais. In: **Mediatamente!** Televisão, cultura e educação. Brasília. Ministério da Educação, SEED, 1999.

_____. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MORAN, José Manoel. **Linguagens da TV e do vídeo**. Brasília: Seed/MEC – Unirede, 2000.

_____. **Como ver televisão**. São Paulo: Paulinas, 1990.

MARINHO, C. TV/Vídeo na Educação Infantil. In: FIORENTINI, Maria Rangel (Org.) **TV na escola e os desafios de hoje** – Módulo 2. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

MARQUES, Mário Osório. **A Formação do Profissional da Educação**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

MATTELART, Armand, NEVEU, Érik. **Introdução aos Estudos Culturais**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **História das teorias da comunicação**. Tradução Luiz Paulo Roivanet. São Paulo: Loyola, 1999.

MCLUHAN, Marshal. **Os Meios de Comunicação como extensão do homem**. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

MIRANDA, Marília Gouveia. O processo de socialização na escola: A evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia, CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia Social: O homem em movimento**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

MARSHALL, Thomas. **Citizenship and social class**. London: Pluto Press, 1967.

MONTEIRO, Marialva, BATISTA, Lucinéia. **Trama do olhar**: Cadernos da TV Escola. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação à Distância, 1998.

MORAN, José Manoel. **Linguagens da TV e do vídeo**. Brasília, Seed/MEC – Unirede, 2000.

MOREIRA, Alberto da Silva. Cultura midiática e Educação Infantil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003, p. 1203-1235.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

OLIVEIRA, Marta Khol de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

PINHEIRO, Isabel Cristina Miranda. **Encontros e desencontros entre mães e professoras**: representações sociais de uma relação. Natal: EDUFRN, 1999.

PFROMM NETTO, Samuel. **Telas que ensinam**: Mídia e aprendizagem. Campinas, SP: Alínea, 1998.

RAMALHO, Betânia Leite, NUÑEZ, Isauro B., GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: Perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIO GRANDE DO NORTE – Secretaria de Educação, Cultura e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Natal: Unidade Setorial de Planejamento/SECD, 1998.

RIZZARDI, Débora Grazziotin Finger. Uma leitura do *merchandising* direcionado às crianças em programas de televisão. In: MELO, José Marques (Org.). **Mídia, regionalismo e cultura**. São Bernardo do Campo/SP: UPF Editora, 2003.

ROCCO, Maria Tereza Fraga. Abordagem da Mídia em Sala de Aula. **Revista Nova Escola**. Ano XVII, Nº 152, maio, 2001.

_____. Televisão e educação: um canal aberto. In: FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain (Org.). **Mídia e educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999.

ROCHA, Eloísa Acires Candau. A educação da criança: antigos dilemas, novas relações. **Revista Pátio**. Ano 2, nº 7, novembro 1998/janeiro 1999, p. 8-12.

REGO, Maria Carmem Diógenes. **Caderno faça e conte**. Natal/RN, EDUFRN, 1998.

SAMPAIO, Marisa Narciso; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Tradução George Eduardo Japiassú Brício. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

SZYMANSKI, Heloisa; RAMALHO, Laurinda (Org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004.

THOMPSON, John. **Ideology and modern culture: Critical socialtheory in the era of mass communication**. Cambridge: Polity, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

WARTELLA, Ellen. A criança e a violência na televisão nos EUA. In: CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecília Von (Orgs.). **A criança e a violência na mídia**. Tradução Maria Elisabeth Santos Matar e Dinah de Abreu Azevedo. Brasília: UNESCO, 2000.

CRÉDITOS FOTOGRÁFICOS

MEDEIROS, Maria Iglê. Série: **Crianças na escola**. Captura digital. EVOLT-300. Tamanho: 3184x2384 px. Natal/RN, Junho, 2006.

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Nome do entrevistado (opcional): _____

Escola: _____

Grau de escolaridade: _____ Anos de experiência _____

Instituição formadora: _____ Data: _____

01) Qual a concepção de Educação Infantil que você adota em sua prática pedagógica?

02) Em seu trabalho nesta etapa da escolarização, quais as linguagens que você conhece e procura desenvolver junto aos alunos?

03) Já utilizou a linguagem da televisão na Educação Infantil? De que forma?

04) Como adquiriu conhecimentos para essa utilização?

05) A escola em que você atua possui algum projeto que contemple a televisão e que permita a leitura crítica dos meios de comunicação?

06) Você sente necessidade de um conhecimento sistematizado a respeito da leitura crítica da mídia?

07) Como você trabalha a recepção da programação infantil (TV aberta)?

08) Como você percebe a influência da televisão na construção do imaginário infantil?

09) Diante desse contexto, qual deve ser o papel do professor?

PS: O questionário não foi entregue aos entrevistados. Ele serviu de base para o pesquisador lançar as perguntas aos entrevistados. Desse modo, o registro foi realizado em áudio.

ANEXO 2

ENTREVISTAS

Professora 1: **Marine Dupuis** – 25 anos – 9 anos de experiência – Formação em Pedagogia (UFRN), especialização em Ed. Infantil (cursando) – Data: 17/10/05
Escola Pública Municipal

01) A Educação Infantil é parte do ciclo básico do ensino fundamental. Hoje ela por lei faz parte, apesar de que ainda existem os embates, a questão do financiamento para a Educação Infantil, mas penso a educação enquanto parte do ensino fundamental. É uma primeira etapa, mas que tem suas especificidades, que tem suas diretrizes, que tem suas particularidades. A Educação Infantil não é uma etapa que antecede a escola, é a primeira etapa da escolarização. Está incluída dentro do processo de escolarização.

02) Como trabalho em escola pública as crianças, a grosso modo, elas quando vêm para a escola, elas tem um repertório de linguagens um tanto quanto restrito no que diz respeito a fala mesmo, a questão da comunicação com o outro. ?A impressão que eu tenho é que os pais não conversam, a família não conversa, os adultos não conversam muito com elas. Então, são crianças que vem para a escola mesmo pra aprender entre outras coisas a se comunicar através da música, da dança, dos gestos, da própria escrita. São essas as linguagens que eu tento e venho trabalhando na sala, no dia-a-dia, no cotidiano.

03) Eu tento utilizar. Só que na minha escola o acesso a essa tecnologia, por mais que pareça ser coisa bem elementar, que se tem em todas as escolas, na escola em que eu trabalho, hoje é uma coisa bem delicada. Eu trabalho no anexo (uma dependência construída a parte da escola). Lá no anexo não tem estrutura, a gente não tem nem espaço físico, quanto mais equipamentos. Para utilizarmos a televisão e o vídeo, a gente tem que se deslocar para a sede, que

fica numa outra rua, então é uma viagem para as crianças. E agora, no momento, esta sala está sendo ocupada por alunos, a sala de vídeo está servindo para de sala de aula na escola. Então, quando a gente precisa usar, que a gente sente que é uma coisa imprescindível utilizar a televisão, porque também é um exercício também é uma aprendizagem. A gente acredita que o ensino deve ser orientado, pelo menos o ensino que eu tenho procurado desenvolver na teoria de Vygotsky, o sócio-interacionismo, é uma das atividades em que ta agindo na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança. Assistir televisão, apreciar um filme, é uma aprendizagem também e que precisa ser constituída. No caso da escola em que eu trabalho, tem sido muito difícil porque, como a sala sta sendo utilizada como sala de aula, a gente tem que fazer uma troca, a professora que utiliza essa sala sai com as crianças, vem pro anexo, aí nós vamos para lá pra escola e ficamos. Infelizmente não tem sido do jeito que eu gostaria (os procedimentos de como utilizar a TV e o vídeo. Eu vou falar de uma experiência anterior. De acordo com a teoria de Vygotsky, como eu já disse antes, a gente pensa no fato de está usando a TV como uma aprendizagem a ser construída? Então, era na prática semanal que a gente estava sempre levando tantos filmes, vídeos que tivessem a ver com a questão. Porque a gente estava querendo passar para a criança, do ponto de vista até do currículo, outras coisas mesmo da cultura. Estávamos levando tanto para apreciar quanto para criticar, coisas que as crianças gostavam, que as crianças deveriam conhecer e que não conhecia. Coisas que as crianças deveriam ter direito de conhecer e não conheciam e não tinham acesso. Então, era assim que a gente fazia.

O PESQUISADOR PERGUNTA SOBRE ALGUNS TIPOS DE PRODUÇÃO AUDIOVISUAL (GÊNERO) QUE JÁ TRABALHOU COM OS ALUNOS: Vídeos com danças potiguares, porque sentimos que a questão da cultura aqui da nossa região vem ressurgindo. Mas até pouco tempo atrás era difícil você ouvir falar. O que a gente teve acesso eram documentários mesmo. Quando utilizamos a questão da dança. Mas a gente levava também filmes, escolhi filmes que a gente pudesse ta fazendo uma ponte, um paralelo com esses que a gente ia trazer e que tivessem assim mais, que pudessem chamar

mais a atenção das crianças. Assim, como a gente faz com as histórias, a gente fazia um trabalho anterior e assim, geralmente o filme, o vídeo que a gente utiliza tem alguma coisa, não é um filme escolhido ao acaso. Tem alguma coisa a ver com o que a gente está pretendendo fazer, tem alguma coisa a ver com o que está sendo feito na escola. Senão a gente vai levar as crianças para ver o... ligar a TV e assistir desenho animado que tivesse passando na hora. Então, tem uma intencionalidade, já que tem uma coisa a ver com o que vem sendo desenvolvido na escola. Inclusive, uma conversa sobre como a gente deve assistir um filme. Não é militarismo não, mas existem certas condutas, que também são aprendidas para este momento. A gente não pode assistir um filme pulando, mexendo com o colega, esse tipo de coisa. Existem atividades que a gente faz, agora também depende da intencionalidade. Às vezes, o filme é um fechamento de uma temática que a gente tá utilizando. Quando é nesse caso discute, depois comenta com as crianças, mas não existe uma atividade mais elaborada. Porque o filme acaba sendo uma conclusão da coisa. Mas quando não, quando é ponto de partida, a gente tá sempre retomando aspectos do filme, fazendo até releituras com as crianças, discutindo mesmo também oralmente quanto construindo textos.

04) Na graduação, muitas discussões a respeito não, algumas! Mas, no dia-a-dia mesmo, no cotidiano da gente, o professor tem que tá sempre pesquisando, sempre se atualizando. A graduação não consegue abarcar todas essas questões que a gente vai ver mesmo no cotidiano, que a gente vai ver mesmo no dia-a-dia da sala de aula. Então, é preciso estar sempre procurando ler, encontrar material a respeito e descobrir também com as crianças.

05) A escola em que eu trabalho é um lugar, é um depósito de crianças, em que o que tá se preocupando... as pessoas não planejam as coisas, se preocupam com o dia de hoje. O que é que vai acontecer hoje, o que é que a gente vai lanchar hoje, o que é que a gente pode fazer hoje. É como se tanto a televisão, a literatura e outras coisas que são mesmo aprendizagens, que são do

social, que deveriam fazer parte do dia-a-dia da escola, são deixadas de lado, não são levadas em consideração, não são tidas como importantes.

06) Sinto. Existe um conhecimento sistematizado, a gente acaba sentindo necessidade porque professor tateia meio que no escuro, a gente fica sempre procurando saber se o que a gente ta fazendo é certo. Hoje mesmo, eu estava ouvindo uma professora falar a respeito da educação inclusivista, que não tinha certeza se o que tava fazendo com o aluno era certou ou errado e nem imaginava ou teria como saber. Essa, a questão da mídia, é uma outra coisa que a gente faz assim meio que a partir das leituras que se tem, do que a gente entende, mas você não pode ter certeza que ta fazendo certo, ninguém me ensinou que era pra fazer de determinada forma ou de outra forma.

07) É impossível a gente deixar que isso fique de fora. Mas minhas crianças, como elas estão na escola no período da manhã e os desenhos da TV aberta geralmente passam pela manhã, então eles vêem os últimos, o finalzinho. A coisa não é tão perceptível, acho que essa é a palavra. Eles não conversam muito a respeito dos desenhos animados. Mas já houve momentos, em outros tempos da minha carreira, que as crianças chegavam cantando músicas, imitando golpes, porque a gente tem visto que ultimamente os desenhos animados, a maioria incita essa questão da luta e que tem um caráter muito diferente do desenho animado de luta, que sempre tem essa questão do bem e do mal. Por exemplo, *He-man*, na época em que éramos crianças, eu e o pesquisador. *He-man* ele combatia o esqueleto, mas tava sempre, quando esqueleto no final tava caindo no precipício, ele ia lá e ajudava. E hoje em dia não! Os combates são de matar mesmo, os oponentes se matam, se agridem de uma forma muito mais cruel do que na época da gente. Em que o bem vencia o mal, mas não destruía o mal completamente, ele ia lá e até ajudava. A mensagem que passava era essa, hoje em dia não! Hoje em dia é uma coisa mais forte, a questão da violência está bem mais aparente e bem menos mascarada. As crianças trazem isso pra sala de aula e a gente tem que ta

sempre discutindo mesmo, conversando e é o que eu faço. Quando surge esse assunto assim, a gente não deixa pra lá. Nós temos momentos de conversa, as crianças estão sempre exercitando essa questão da democracia, de poder falar o que tem vontade de falar e sempre que surgem esses assuntos a gente discute mesmo, conversa, avalia, pondera. Durante a aula, na hora da brincadeira, como a Educação Infantil tem também essa liberdade de ter mais espaço para o brincar e eu brinco muito com as crianças, participo das brincadeiras com eles, eu também tenho acesso mais de perto. Você escuta as coisas que elas falam entre si ou falam para elas mesmo, no egocentrismo deles. Você vai pinçando mesmo esse tipo de coisa e ponderando é algo que está precisando ser chamado para a rodinha para conversar com as crianças ou se é uma coisa que você pode levando. Os golpes de luta, eles imitam e incorporam os personagens, os diálogos. Eles transportam para as brincadeiras, vivencia os papéis.

08) Como já tinha falado antes, as crianças que eu ensino não vêm desenhos, mas vêm as novelas, com certeza absoluta. Então, isso é até palpável e você percebe que elas vivenciam mesmo os papéis, que elas incorporam os personagens, as atitudes, as falas, elas trazem isso para o dia-a-dia,. Para a hora da brincadeira, para a hora da roda, que esses personagens que elas vêm na novela acabam se tornando ídolos, ícones, referenciais e é uma coisa tão forte que não tem como você deixar de lado, você deixar de ver, como você deixar de trabalhar, deixar de conversar com elas a respeito disso.

09) O professor de hoje tem que correr atrás, porque a gente tem jornadas exaustivas. Eu trabalho dia inteiro e eu tenho que ta dando um jeito de me inteirar do que está acontecendo, do que aparece na televisão. Senão eu não posso conversar com os meus alunos. Uma vez... Xuxa... vou falar de Xuxa! Quando eu ensinava numa turma a uns 3 anos atrás, começaram a cantar uma música e eu não sabia de onde eles tinham tirado aquela música, todo mundo sabia cantar a música e eu não tinha ensinado. Sabe qual era a música? '5

patinhos foram passear...'. a época eu fazia faculdade (graduação) e trabalhava pela manhã e ia para a faculdade a tarde. A noite não passava Xuxa, então eu não sabia que era de Xuxa.. Eu fui procurar saber, foi quando eu percebi assim, caiu a ficha, eu tinha que ta antenada, eu tinha que está de olho no que tava acontecendo, porque todo mundo sabia cantar a musica que tava passando lá na Xuxa e eu não sabia nem de onde eles tinham tirado. Então, tanto isso, quanto as informações que tão acontecendo no mundo que, as vezes, a gente menospreza a capacidade das crianças de perceberem as coisas, de interpretarem as coisas. Então, mesmo que eu fico pensando não, tem que assistir desenho animado, na verdade não pe só desenho animado que tenho que assistir. Tenho que saber mesmo o que ta acontecendo no mundo, as informações estão sendo passadas cada vez mais rápido e as crianças, elas estão aprendendo a receber essas informações rápido também. Então, mesmo as crianças de escola pública, que as vezes as pessoas olham assim 'não, mas é de escola pública, então não tem acesso a isso, não tem acesso aquilo', mas elas também são muito espertas. E você tem que ta mesmo correndo atrás das informações, procurando ta por dentro, sabendo o que ta acontecendo, qual é o desenho da moda, qual é a novidade na música e não é musica tipo contida, como musica infantil, mas é música mesmo que ta fazendo sucesso, que eles gostam é de Latino, é do que ta "bombando". O PESQUISADOR CHAMA A ANTEÇÃO, MAS QUAL É O PAPEL DO PROFESSOR NESSE CONTEXTO, O QUE ELE DEVE FAZER? O professor tem que ser crítico, primeiro, porque eu escuto essas coisas, eu sei que as minhas crianças escutam, sei que elas gostam. Por exemplo, as vezes eu já escutei crianças cantando 'Grafite' na minha sala de aula. Não é preconceito, mas é que se eu levar 'Grafite' para que as crianças escutem, eu não vou ta ampliando, não vou estar possibilitando aprendizagem. Então, o professor respeita, eu enquanto professora aceito que as crianças escutem isso, se eventualmente gostem. Mas o meu papel é de possibilitar, assim como nas outras dimensões da educação. A minha criança fala "eu fazi", mas eu to procurando fazer com que ela pense que não é "eu fazi", é 'eu fiz', que ela consiga abstrair isso. Na questão da mídia, eu devo seguir pelo

mesmo caminho. Então, se eu to pensando, eu tenho inclusive descoberto isso, que se você ta pensando numa perspectiva sócio-interacionista, do ponto de vista da linguagem, na verdade da leitura e da escrita, não tem como você pensar outras áreas. Outras linguagens, outras aprendizagens do ponto de vista de outras bases filosóficas. Então, como eu tenho acreditado que esse é o caminho, aceitar a cultura do outro, da criança, do que ela já aprendeu é, para mim faz parte das coisas que eu acredito. Mas, eu tenho que ta agindo na Zona de Desenvolvimento Proximal do meu aluno, da criança que eu to trabalhando... Então, eu tenho que permitir, possibilitar a essas crianças conhecerem outras coisas. Eu não vou para só em 'Xuxa para baixinhos'. Tem outras coisas. No caso da televisão e do vídeo, que eu possa ta mostrando as crianças coisas que são produzidas aqui, coisas que são feitas... desenhos, por exemplo, que passam na TV Cultura, que são bons também, desenhos que passam em outros canais e que são bons também. Que podem ser tão divertidos quanto esses de luta da Tv aberta. É uma questão de democratização. Democratizar na verdade. não é só aceitar o que a criança já sabe, isso é só o ponto de partida. Eu tenho que permitir a minha criança vivenciar outras experiências para que, assim, ela possa ampliar o seu repertório e escolher também. Enquanto eu, professora, exercito a minha criticidade, eu possibilito ao meu aluno exercitar também.

Professora 2: **Charlotte Gounot** –25 anos - 2 anos de experiência – Formação em Pedagogia (UFRN) – Data: 01/11/05. Escola Privada

01) É um período onde o cuidar e o educar se confundem. É um período onde a criança esta mais "disposta" a ... uma educação ligada ao afeto. É uma questão pedagógica imbricada ao afeto.

02) Estamos trabalhamos bastante com a linguagem corporal. Trabalhamos com movimentos, musical também, musical que demonstrem os movimentos. A

aparência das coisas e seu significado. Até quantidade trabalhamos utilizando a música.

03) Poucas vezes. Foi mais para colocar eles assistindo algum desenho, algum vídeo. A intenção era só deixar eles assistindo mesmo, porque eles pediam muito.

04) Sinceramente não. Acho que muito pouco. Foi através de um minicurso do qual eu participei. Minicurso sobre recursos audiovisuais, mas eu não aprendi nada.

05) Não possui!

06) Quando passo algum vídeo para os meninos verem, tenho dificuldade de como explorar. Talvez uma capacitação amenizasse o problema.

07) Não, nunca trabalhei com a TV aberta com os alunos.

08) É muito grande. As crianças se envolvem muito com o que vêem. Nas brincadeiras, elas retratam muito do que vêem em novelas, por exemplo.

09) Primeiramente acho q ele deve buscar os recursos, buscar formas de utilizar os audiovisuais pra sua profissionalização. E segundo dar importância a tudo que vier do imaginário da criança, uma vez que é nessa fase que a criança aprende absolutamente brincando. Seu papel deve ser de pesquisador em primeiro lugar e de motivador do aprendizado. Acho que é isso.

Professora 3: **Sophie Viollet** – 24 anos - 6 anos de experiência – Formação em Pedagogia (UVA). Turma Nível 2 (crianças entre 3 e 4 anos de idade) Data: 01/11/05

01) A Educação Infantil eu entendo que é a base para a vida toda. Porque assim, se você não tem uma Educação Infantil bem fundamentada, então você vai sofrer as conseqüências a vida toda. Porque é ali que você ta construindo a sua personalidade, ta construindo os seus conceitos valores. A Educação Infantil é de fundamental na vida do ser humano, apesar de algumas pessoas acharem que é uma coisa banal, que a criança vai à escola só para brincar. Mas eles se enganam, porque é ali que ela ta formando todos os seus conceitos futuramente. Uma frustração na Educação Infantil, ela vai levar para a vida toda.

02) Dentro da sala de aula a gente tem que explorar de cada uma um pouco. A necessidade da criança não está direcionada só a um. A gente trabalha música. Todo ano, a gente explora, pelo menos eu na minha sala exploro um artista, seja um pintor, seja um escritor. Esse ano a gente explorou Cândido Portinari, até porque tinha a ver com o projeto que a gente tava trabalhando em sala de aula. Então assim, desde o início do ano a gente faz uma observação da turma, é o primeiro passo que eu faço, uma observação da turma. Em seguida, eu vou diagnosticar as características da turma e daí eu dou continuidade. A linguagem que a gente mais utiliza é a linguagem oral, lógico, buscando ícones cognitivos que a criança entenda com mais facilidade que a gente quer passar para ela. Então, assim, a gente utiliza música, utiliza a linguagem das artes, procurando explorar algum artista. Hoje em dia, um adulto, talvez os meus alunos saibam mais sobre Candido Portinari, sobre Câmara Cascudo, do que alguns adultos, que não foi trabalhado isso enquanto criança.

03) Utilizei, em uma turma de nível 2. Porque assim, eu senti a necessidade da turma. Era a turma que mostrava uma certa agitação diferente. Isso tava prejudicando o bom andamento da sala e ai eu me preocupei. Então eu fui

procurar onde estava o X da questão. Então a gente começou a observar, começou a observar os pais, fazer entrevista com os pais, de maneira mais sutil, sem nada definido. Então, quando a gente descobriu que a necessidade das crianças era nesse sentido, porque a maior parte delas passava a maior parte do tempo na frente da televisão, sabe? Deixava de ser pai e passava esse papel para a televisão. Então, assim, a gente sentiu essa necessidade e daí começou a elaborar o projeto. A importância da TV, até que ponto a TV era importante na vida da criança, daqueles alunos que estavam sentindo aquela necessidade. Então, a gente começou a fazer observação, observou, depois começamos a investigar os conhecimentos prévios dos alunos, o que eles achavam e aí a gente descobriu que os programas que eles estavam assistindo era onde tava o X da questão, aponta agressividade, aponta a agitação. Então, isso tava sendo de fundamental importância na vida deles. Alguns achavam que se transformavam. Por exemplo, um dos desenhos mais assistidos por eles era as *Bayblader*. Eles se transformavam em *Bayblader* dentro da sala. Quando eles não tinham nada girar, eles se transformavam em *Bayblader* e começavam a girar. Aí já viu que as meninas, as coitadas é que sofriam com isso. Porque os meninos mais fortes, quando começavam a girar na sala, as pobres das meninas saíam caindo por todos os lados da sala. Giravam tudo, lápis, cadernos, tudo, era uma febre. A gente começou a observar isso e aí desenvolveu o projeto em cima disso resgatando os valores, a gente procurou envolver os pais no projeto, mandamos pesquisa pra casa. Então, o projeto foi muito interessante porque eles percebiam que aquilo ali não era tão legal. Quer dizer, eles podiam e tinham como ver programas melhores.

PESQUISADOR: Então, quais os recursos que vocês utilizaram para mostrar tudo isso?

PROFESSORA: Eles traziam alguns vídeos dos desenhos que eles assistiam e traziam outros vídeos mais ou menos, de outros desenhos mais ou menos. Por exemplo, o *Batman*, outros desenhos que eles assistiam. Outros desenhos da TV Cultura, da TV a cabo a gente utilizou também. Fazíamos uma interdisciplinaridade nas atividades escritas, trabalhamos a questão do valor da

amizade, da dor, porque cada vez que eles imitavam um boneco, batiam num colega, o colega sentia dor. Com desenhos educativos que eles próprios escolheram.

PESQUISADOR: Para descobrir os desenhos que eles assistiam, qual foi o procedimento empregado?

PROFESSORA: Fizemos umas entrevistas com eles próprios, no momento da roda. A gente foi perguntando qual o programa de TV que eles mais gostavam. E ai eles foram dizendo, nós enumerando. Tanto as meninas quanto os meninos. Vimos quais eram os mais assistidos pelos meninos, que na verdade eram as *Bayblader*, os *Pokémons*, tudo que tem “mons” eles assistiam e as meninas eram as Super Poderosas, nas meninas as mais citadas realmente foram as Super Poderosas. A gente tentou de certa forma envolver. Se a gente tirasse de repente e não desse outra alternativa, então ia ficar uma lacuna. A gente ia ao mesmo tempo em que a gente dizia que existiam outros melhores a gente já ia dando os melhores pra eles, os mais educativos, porque aqueles eram mais violentos, ia trabalhando essas questões.

PESQUISADOR: Você percebeu se a implementação desse projeto com as crianças obteve algum efeito positivo?

PROFESSORA: Sim, com certeza nós tivemos um resultado. Um resultado bom até. Mas se isso tivesse sido bem mais abraçado pelos pais, porque o dia tem 24 horas. Ele passa 4 horas na escola e o restante em casa. Então se isso tivesse sido abraçado pelos pais com certeza o resultado teria sido bem melhor. É tanto que essa turma ela continuou ainda com essa necessidade e ela foi trabalhada novamente esse ano com outra professora, foi dado continuidade a esse mesmo projeto.

PESQUISADOR: Mas a Educação Infantil dessa escola, como um todo, não possui um projeto que contemple todas as turmas em relação a leitura crítica dos meios?

PROFESSORA: Não, não tem. Só foi realizado devido a necessidade da turma.

04) Daí a gente pesquisou Internet, pesquisamos alguns autores, a questão do... Como mexia com o imaginário da criança, entendeu, a televisão acaba influenciando de forma muito forte na vida delas. Então, a gente procurou informações sobre o imaginário. A maior parte das informações a gente realmente encontrou mais da Internet, porque isso ainda é muito vago em livros.

PESQUISADOR: Em que tipo de *site* você buscou essas informações?

PROFESSORA: *Sites* educativos. Eu encontrei até projetos de outras escolas. Escolas de Curitiba, de Florianópolis. E também *sites* críticos, sabe? Em relação ao assunto. Até mesmo eu encontrei significados pra cada nome daqueles desenhos, bonecos, geralmente aqueles bonecos japoneses. A gente encontrou o significado. Geralmente o significado de cada nome eram significado demoníaco. Demônio da sombra entendeu? Era mais assim.

PESQUISADOR: Ai vocês mostraram esses significados para as crianças?

PROFESSORA: Mostramos os significados.

PESQUISADOR: Você lembra o nome de algum teórico contemplado em seu projeto?

PROFESSORA: Para entender melhor o que tava acontecendo no imaginário da criança a gente trabalhou com Vygotsky, trabalhou com Freud também. Era a influência do que eles vivenciavam, o que eles levavam para a realidade deles, entendeu? O que tava relacionada com a realidade deles. O que acontecia na realidade quando eles incorporavam. Quando eles incutiam aquela idéia, o que levava a criança a se transformar numa *Bayblader*. O que eles levavam pra realidade deles. Mais ou menos explicando essa questão.

05) Não. Assim, eles têm o hábito, um momento de vídeo, onde a gente procura sempre trazer um vídeo educativo e tal pra todas as turmas, mas um projeto realmente assim, fundamentado, não existe.

PESQUISADOR: Em conversa com a orientadora, fui informado sobre a existência de uma professora na biblioteca que trabalha neste espaço a literatura e a exibição de produção audiovisual. Existe um trato pedagógico?

PROFESSORA: Particularmente na minha existe uma antes e outra depois. Porque assim, eu já combino com meus alunos o que eles querem assistir. E se, de repente... por exemplo, teve uma semana, acho que uns quinze dias atrás, teve um colega que trouxe os *Power Rangers* no mundo animal, alguma coisa assim, e tinha muito monstro, entendeu? E algumas crianças da sala não quiseram assistir, não se sentiram à vontade para assistir. Ai eu perguntei: por que vocês não querem assistir? Não, porque tem muita violência. Quer dizer, são crianças que já tem consciência. Que são trabalhadas em casa. A extensão casa e escola são muito importantes. Então, o que é que a gente fez? A gente conversou, tínhamos duas opções de filmes, tínhamos esse e tínhamos outro mais educativo. Então a gente fez o que? Começou a assistir o filme, a gente combinou que íamos começar a assistir o filme e que se realmente não fosse legal assistiríamos o outro. E assim a gente fez. Começamos a assistir os *Power Rangers*, eles próprios começaram a criticar, então foi uma coisa legal porque surgiu deles, entendeu? Então, a gente tirou aquele filme, colocou o mais educativo e foi bem mais proveitoso. Então, depois do filme, a gente conversa sobre o filme o que aconteceu e geralmente a gente faz um registro. No caso deles, o desenho, que é a linguagem que eles mais utilizam. No meu caso, eu sempre faço, porque senão fica sem sentido. Ir pra sala de vídeo só por ir. Fica sem sentido.

06) Com certeza, senti e muito essa necessidade, quando eu trabalhei esse projeto. É muito escasso.

PESQUISADOR: Na universidade que você estudou, eles tinham em sua grade curricular alguma disciplina envolvendo questões voltadas para a mídia?

PROFESSORA: Não, raramente. Vagas discussões. Mas nenhuma disciplina se aprofundou nessa questão não. Antes, no meu magistério, eu me aprofundei, mas na minha graduação não.

07) A gente trabalha. O projeto desenvolvido na minha turma foi basicamente da TV aberta, porque é o que eles mais têm contato. Trabalha, a impressão que a

gente tem é que assim, na maioria dos casos, bem na grande maioria, ela tá distorcendo valores, distorcendo princípios, da família mesmo. Então assim, a gente tem que ter uma visão crítica realmente, de tudo que a criança tá vendo na TV hoje, pra que ela não se torne um adulto frustrado, uma criança agressiva estupidamente, porque algumas até estimulam a sexualidade cedo demais, entendeu? Então a gente tem que ter uma concepção crítica do que tá acontecendo pras nossas crianças hoje, do que elas estão vendo hoje.

08) Isso é uma coisa, assim, extremamente importante. Porque hoje em dia não se vê mais a criança lendo um clássico infantil, as cantigas de roda já nem se fala mais, só se fala em novos desenhos que estão surgindo, além dos novos desenhos que estão surgindo, o consumismo. Cada um deles, tá estimulando a criança a comprar um sapato novo daquele desenho, um sapato, um óculos, um batom, entendeu?

PESQUISADOR: Geralmente os produtos estão atrelados a algum desenho em evidência naquele momento.

PROFESSORA: Justamente. Então, o consumismo está sendo fora do comum. Tem criança que toda semana vem com uma sandália diferente. É da *Hellokit*, é das Super Poderosas, é da *Barbie*. Então, assim, é uma influência muito grande na vida da criança em todos os sentidos. Porque uma criança que, nesse caso, incorpora o personagem, vive aquele personagem, é um negócio assim, tremendo, porque ele o tempo todo quer ser o personagem e quando ele é contrariado ele reage de forma agressiva da mesma forma que o personagem. Então, assim, é uma coisa que mexe realmente, desestrutura o imaginário da criança, porque o imaginário é uma coisa linda e se for trabalhado realmente como devem ser trabalhados, os resultados são outros totalmente diferentes. Vai surgir aí coisas maravilhosas, mas realmente tá sendo distorcido demais, a influência está sendo notória.

09) Em primeiro lugar, o professor deve ser muito crítico, em tudo aquilo que ele lê, vê ou escuta. Em qualquer lugar que ele esteja, ele tem que ser crítico. Na sala de aula, mais do que nunca, ele tem que ser realista, trabalhar com a realidade da turma, porque se ele não for sensível, trazer a realidade do aluno, o aluno vai passar por ele e ele vai ser insignificante na vida do aluno. Então ele tem que ser crítico. E no mundo de hoje, como o que tá mais acessível pras crianças é a TV, é o que eles mais têm, se tornou a babá eletrônica, então a gente tem que tá assim, nós precisamos assistir aquilo que eles assistem pra gente poder saber como trabalhar, e trabalhar de forma que não frustre a criança, como uma coisa feia, como uma coisa.. ser radical demais e frustrar a criança.

Professora: **Carole Bineau** – 48 anos – 28 anos de experiência – Formação: Pedagogia – Especialização em Linguagem – Turma nível II – Data: 18/11/05.

Escola Pública Federal

01) A Educação Infantil é um espaço de aprendizagem e dentro dessas aprendizagens se inclui o brincar, o desenvolvimento da linguagem oral e de todas as etapas do conhecimento. É preciso considerar que a Educação Infantil é uma escola e como escola ela tem um objetivo. Então, ela tem um conteúdo, ela tem as atividades, ela tem os objetivos definidos para cada área do conhecimento e desses conteúdos, dessas atividades, desses objetivos está o brincar, está a arte, está toda a parte lúdica, a educação do corpo, as áreas das ciências naturais e sociais e a linguagem, que é uma das formas de desenvolver a fala, o pensamento da criança.

02) Nós trabalhamos com a língua portuguesa e dentro da língua portuguesa a gente trabalha a linguagem oral e a linguagem escrita. Não que as crianças pequenas vão escrever, elas vão vivenciar situações de leitura, de escrita e de fala. Nesse momento, elas começam a vivenciar essas práticas de leitura, práticas de escrita, essas práticas de produção de texto oral, onde elas podem

contar o que vêem, o que escutam, o que estão realizando nas ações do dia-a-dia. E dessa forma elas vão fazendo essas narrativas das descrições sobre as coisas que estão presentes no seu mundo e o professor vai dando uma outra forma de texto que é a escrita, mostrando outra forma de representação. Ela também pode estar utilizando a linguagem dramática, ou o jogo simbólico como se chama, ou o jogo sócio dramático em diversos momentos da escola. Ela pode estar num primeiro momento, que é o momento da roda, fazer uma representação sobre algo que ela está estudando, ela pode num momento mais livre, no faz-de-conta ou na brinquedoteca, está fazendo também essas representações, o professor pode também estar propondo que ela faça aquelas representações, situações onde ela possa representar a família, onde ela possa representar uma cena do cotidiano onde ela pode representar, através do jogo simbólico, uma história que já foi lida na sala de aula, uma história que ela já conhece. Então, várias propostas podem ser feitas. Ela pode também estar fazendo essa representação não só com o corpo, mas também se utilizando de outro instrumento como os fantoches, como as máscaras. Então, existem várias estratégias de estar trabalhando com esse jogo de dramatização que é uma outra linguagem. Além dessa linguagem, que não chega a ser teatro ainda, é mais um jogo de faz-de-conta, de representação, que a gente chama de sócio-simbólico, nós temos também a arte, artes plásticas, que a criança pode também estar pintando, desenhando, utilizando diversos tipos de materiais pra representar o que ela vê, o que ela sente, o que ela deseja, o que ela cria. Então, ela pode estar utilizando as artes plásticas. Ela pode também estar utilizando a dobradura, a modelagem e outros materiais para também criar. Além dessa linguagem, tem a linguagem também matemática, considerada a matemática uma linguagem. Então, diariamente na escola, ela está vivendo situações onde ela pode estar contando, pode estar quantificando, pode estar separando, pode estar agrupando, pode estar observando semelhanças e diferenças, ela pode estar percebendo formas, tamanho, peso. Então, é uma linguagem que ela vai se apropriando através de atividades em que ela possa colocar esses conceitos no concreto, na realidade, em situações como uma receita culinária.

03) A linguagem da televisão é muito utilizada na escola também. Não é só a linguagem que está nos livros, a linguagem escrita, não é só a linguagem do corpo, não é só a linguagem da matemática, da arte. A gente também utiliza a linguagem da imagem, que é a da televisão. Ai as crianças vivenciam este momento da seguinte forma. Às vezes a gente ta levando elas para ver e ouvir histórias através das imagens da TV. Outras vezes, a gente ta levando um filme dentro de uma temática que ta sendo estudada, que ta sendo discutida. Se é uma festa como agora o natal, que a gente vai trabalhar esse tema natal. Então, pra que eles compreendam o verdadeiro sentido do natal, que origem teve essa festa, como é que se comemora essa festa, a gente pode ta utilizando a linguagem da televisão pra mostrar isso, trazendo filmes que representem essa festa. Na festa junina também, a gente traz quadrilhas, várias danças que são dançadas nesse período, que as crianças observaram a quadrilha mais tradicional, a quadrilha mais estilizada, o xaxado, o xote. Então, as crianças vão poder, através da imagem, observar essas danças, observar o vestuário, observar os enfeites, observar todo o cenário onde essa festa acontece. No carnaval, a gente também traz vários vídeos, filmes, que mostram como é essa festa. Quando a gente ta estudando um animal, a gente traz também vídeos pra mostrar, as vezes um nascimento do potrinho, que a gente estudou sobre os cavalos, o esporte com cavalo. Então, quando a gente não pode ir com a criança ver na realidade é que a gente traz a imagem para perto da criança, que é através dos filmes, da televisão. Então, as histórias infantis que as crianças vêem de outra forma, que elas já vivenciam em casa. Então, ao invés de contar e ler histórias nesse dia, a gente vai ouvir e ver através da televisão. Às vezes também é assistir um *show*. A gente ta estudando música, ai a gente traz musicais pra que elas possam ver, a gente traz um coral pra que elas possam ver como é que se organiza um coral, como é que as pessoas cantam. Sempre ta se estudando um determinado cantor, como Chico Buarque, a gente traz uma entrevista com Chico Buarque pra eles assistirem, a gente traz um show de Chico Buarque pra eles assistirem. Então, é dessa forma que a gente utiliza a

TV. E às vezes é pro lazer mesmo. Assim, sem nenhuma intencionalidade prevista pelo professor. A criança tem um vídeo em casa interessante ai diz “oh professora, eu trouxe pra gente assistir”. Ai a gente combina, socializa com os colegas que tal dia a gente vai assistir o vídeo que o colega trouxe. Também é dessa forma que a gente utiliza a imagem. E sempre a gente conversa com as crianças antes sobre o que a gente vai ver, levanta algumas questões pra o que as crianças possam estar assistindo com aquele outro olhar e após também a gente conversa sobre o que assistiu, quem quer contar o que achou mais interessante, se observou algum aspecto interessante, a gente não vai assistir só por assistir. A gente tem uma intencionalidade e conversa sobre isso. E na volta a gente retoma isso também.

04) É porque eu fiz uma especialização na área da linguagem, mas antes disso a nossa escola já tinha essa preocupação. Nós temos vários grupos de estudo aqui na escola, tem o planejamento, que é coletivo, onde a gente ta discutindo questões pertinentes ao ensino. Então, há momentos em que a gente tem oficinas de linguagens mais plásticas, outras vezes a gente tem oficinas com músicas, outras vezes a gente tem oficinas com jogos. Então, através desses estudos, dessas discussões e das necessidades que vão surgindo no nosso trabalho a gente vai procurando estudar, se fundamentar, chamar pessoas da universidade que trabalham com isso, se é música a gente chama uma pessoa da Escola de Música pra dar um orientação. Às vezes, procura uma colega que já tem mais conhecimento nessa área e ela faz uma oficina com a gente. A imagem também. Uma vez, a gente chamou João Valença pra ver como é que trabalhava a questão da imagem com as crianças. Então, a gente vai buscando pessoas, informações. Houve um encontro, aqui na universidade, onde teve uma oficina dada por João Valença em que a gente foi chamada a participar para ver os trabalhos com imagem. Era a imagem na história a temática da oficina. Ele passou um vídeo sobre uma história na cidade, um acontecimento e ai ele dava orientações de como a gente ta buscando questões, descobrir coisas a partir daquela imagem. Foram as imagens que possibilitaram os estudos, as

pesquisas, os testes que fizeram com animais. Foi observando as imagens do local que eles descobriram.

05) A gente não tem um projeto que contemple a televisão. A televisão está dentro de todos os projetos que a gente realiza, porque sempre a gente está utilizando a linguagem. As crianças principalmente nessa idade elas precisam muito da imagem pra dizer o que está no texto. O texto sem imagem para as crianças muito pequenas não diz muito, mas se ele está acompanhado de imagens ele diz muita coisa. Se ali tem imagem de um passado e embaixo tem alguma coisa escrita, então elas sabem que ali só pode ser, provavelmente deve ta com o nome pássaro. A imagem é uma coisa muito forte na infância. As crianças buscam muito o conhecimento observando as imagens. Não existe um projeto específico assim só para trabalhar com as imagens. A gente usa essas imagens dentro do nosso trabalho pedagógico como um todo. Se a gente ta trabalhando um tema dentro da área de ciências a gente vai buscar as imagens, tanto em revistas em jornais, em livros enciclopédias, em literatura, como também no vídeo, na televisão.

06) De forma mais profunda, sim. A forma que a gente utiliza, a gente não fez um curso específico pra fazer isso. A gente sabe assim que tem que buscar informações. E onde busca informações para responder as questões? A gente responde as questões buscando informações nos livros, nas revistas, nas enciclopédias, na televisão, nos jornais. Então, onde eu consigo encontrar essas informações a gente vai em buscar desses instrumentos, desses portadores textuais. A televisão é um portador de texto. Então, se ela pode nos dar essa informação a gente vai buscar para responder essa questão. Não existe um projeto só para trabalhar com televisão especificamente não.

07) Por exemplo, agora a gente ta trabalhando o Sitio do Pica-pau Amarelo. Nesse momento, no quarto bimestre, nós estamos estudando O Sitio do Pica-Pau Amarelo, é o tema de estudo com a turma 2 A, turma que eu trabalho. A

gente solicitou que as crianças assistissem diariamente para que eles pudessem contar as histórias. A partir daí, além de estar desenvolvendo a linguagem oral, dele poder contar as histórias que viu, a gente foi contar as histórias através de um outro tipo de texto, que é o livro de Monteiro Lobato. Ai a gente também foi trabalhar com a dramatização. A gente confeccionou as roupas das personagens, colocando no faz-de-conta e as crianças fizeram um musical com as personagens, dramatizaram fizeram o casamento de Emília, puderam trabalhar com várias linguagens ao mesmo tempo. A linguagem da televisão, a linguagem do livro, a linguagem corporal, a linguagem dramática e a linguagem musical, porque eles aprenderam a música do Sítio, da Emília. Nesse momento, essa temática possibilitou trabalhar com todas essas linguagens. Aí o desenho, a pintura, a colagem acabaram complementando tudo.

08) Eu acho que a televisão tem um poder muito grande e ela poderia fazer mais, se ela dedicasse mais tempo, um maior tempo pra o público infantil. Infelizmente a televisão dedica muito pouco tempo para o público infantil. A Globo, principalmente, poderia fazer muita coisa em benefício da cultura, trazer toda a cultura brasileira, essas informações culturais, o teatro para a televisão, poderiam trazer musicais infantis para a televisão, histórias para a televisão. Mas o tempo ainda é muito mal utilizado. Pouca coisa a gente tem, como o Sítio do Pica-Pau Amarelo, é ainda o que resta para o público infantil. Porque as vezes nem todos os filmes que tem na televisão eles não são apropriados para as crianças. E aí eu acho que se a televisão investisse mais talvez a gente conseguisse um desenvolvimento maior das crianças porque é algo que prende, que elas gostam e se fosse bom imagine o que elas poderiam aprender a través da televisão.

09) O papel do professor é justamente esse de intervir nesse processo de aprendizagem da criança, de poder ta orientando esse processo, de ta levantando questões que possam ajudar no desenvolvimento infantil, no processo de construção do conhecimento. O professor, principalmente da

Educação Infantil, tem uma responsabilidade muito grande, são crianças que estão em processo de formação em todos os sentidos, tanto físico quanto cognitivo. E aí a responsabilidade nossa é muito grande de poder tá ajudando essa criança a ser um sujeito, a ser uma pessoa, a ser um cidadão. E aí, para que isso aconteça, a escola tem uma responsabilidade, assim como a família tem a dela, de tá trazendo para o espaço escolar situações significativas, prazerosas, lúdicas, que ajudem esses sujeitos a ir construindo esse desenvolvimento ao longo da sua vida.

ENTREVISTA COM ORIENTADORA

Orientadora: **Marie Lebel**

Escola Pública Federal

PESQUISADOR: Questiona a respeito da utilização da Televisão e do vídeo com uma intenção educativa:

ORIENTADORA: O vídeo, ele tem aqui, acho que assim, a primeira possibilidade, principalmente com as turmas pequenas, onde o tempo de concentração é muito pouco, a gente viu que essa é uma possibilidade de viabilizar acho que um tempo maior das crianças concentradas numa história. Então, a gente percebeu que, além dos recursos que a professora tem de livros e voz, de estar contando ou estar lendo um texto de literatura para as crianças, outra possibilidade foram as crianças estarem trabalhando também com os fantoches. Aí tem de novo a professora, a voz, movimentando esses bonecos, contando essas histórias com outros elementos. Outro jeito que a gente tem é uma caixinha de histórias, onde as crianças possam estar, a partir de alguns indícios que são tirados da caixinha, estarem construindo esses contextos, esse enredo. A televisão e o vídeo na nossa experiência é também uma das estratégias para a gente estar trazendo para essas crianças essas histórias infantis com outros elementos. Elementos da mídia, elementos da televisão.

Então, elas podem ver essas figuras se movimentando, outros sons e vozes, vozes do lobo falando, os porquinhos, Branca de Neve. Tem o elemento da música que chama muito a atenção, principalmente das crianças menores. Então, a televisão tem esse aspecto, como um recurso da literatura, recurso literário. E a televisão também tem outro aspecto aqui, que a gente acha muito interessante. É quando a gente tá, as professoras estão com um tema de pesquisa, principalmente quando esse tema de pesquisa é das ciências sociais e ciências naturais. É uma possibilidade delas terem o tempo que passou no presente, porque quando você conta a história da moeda, a história do dinheiro, a história do atletismo, a história da música, a própria história dos contos de fada contextualizada, naquele tempo antigo. Então, os elementos da televisão eles trazem essa possibilidade das crianças poderem recuperar visualmente algo que já passou. Então, contam como construção do conhecimento e como recurso também, como um outro portador da história infantil. Então, seria mais ou menos nessas duas vertentes que a televisão é utilizada. Claro que a gente não perde de vista também pelo tempo, num dia de chuva, e as crianças estarem também assistindo televisão por ser também um tele... a gente também não pode negar o grande, que a gente pode utilizar essa parceria que ela pode ter dentro da nossa casa, de nossa escola, também como um lugar para as crianças prazerosamente passarem o tempo se entreterem. Porque já que quando está chovendo a gente tem poucos espaços cobertos, aqui não se torna pra gente uma parceira. Ai geralmente são filmes, alguns DVD's ou fitas VHS que as crianças trazem, que são os filmes que estão mais em evidência, A Era do Gelo, esses que chamam mais a atenção é... aquela família... A gente tem o Rei Leão, os mais antigos, têm Branca de Neve, mas assim, sempre são elementos do universo infantil. *Tico e Teco* fazem um sucesso enorme com as crianças menores. *Pato Donald* e *Pateta*, porque são tiradas curtas que as crianças entendem com mais facilidade, as crianças pequenas gostam mais, lembram mais e os contos de fada.

PESQUISADOR: Fale um pouco do acervo audiovisual da escola:

ORIENTADORA: A gente tem a parte mais científica, a parte mais do conhecimento científico, onde a gente tenta conseguir essas enciclopédias, esse material da *Discovery Channel*, onde a gente tenta ter essa miscelânea da classificação científica, os animais, a questão da terra, das plantas, do solo. Então, a gente busca ter um elemento de cada um pelo menos. É mais complicado porque é mais difícil o acesso. A gente não consegue comprar essas coisas com facilidade. Por outro lado, a gente tem também os programas de Tv que acredito, *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, que é uma coisa assim que encanta muito as crianças da turma 3, turma 4. e aí, a gente vai para os clássicos: *Branca de Neve*, *Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Os Três Porquinhos*, além desses e outros que apareçam, que são esses que a gente vê em evidência, são os mais contemporâneos, que tem trazido assim algumas contribuições: o da formiga, o do Rei Leão, tem esse agora *A Era do Gelo*, tem o... tem assim esses mais contemporâneos. A gente vai buscando também ter na escola. Porque a gente não pode tá tirando dessa escola o lugar do movimento histórico, dessa contemporaneidade.

PESQUISADOR: Como é a sistemática de trabalho na utilização da televisão?

ORIENTADORA: Toda professora que vai utilizar esse espaço, ela tem que prever isso no planejamento. Prevendo isso, ela tem um quadro no lado de fora, onde ela coloca o nome dela, a data e o horário que ela vai utilizar aquela sala. O horário fica a critério de cada professor, porque a gente a gente não amarra porque o planejamento, como ele é um planejamento aberto, a gente não pode dizer “oh, toda terça-feira a gente tem que buscar alguma coisa”. Não, isso acontece conforme a demanda do projeto. A necessidade do projeto é que vai fazer com que tenha que assistir esse filme e a assistência desse programa está sempre atrelado a um objetivo. Mesmo que o objetivo seja o entretenimento, ele está atrelado a um planejamento anterior que eu fiz, mesmo que seja pra assistir por assistir, por prazer, por diversão e só, sem nenhum fim educativo, eu tenho que ter isso claro quando estou lá dentro com a minha turma, porque assim a gente não cai no espontaneísmo. “Ah, tem tempo sobrando, as crianças vão assistir”. Não, Elas vão assistir porque o meu objetivo neste momento agora é

estar possibilitando a essas crianças um momento de entretenimento. Do mesmo jeito, quando eu quero, neste caso, que as crianças aprendam o que é o aparelho fonador. Está lá, eu trouxe o vídeo. Eu quero que eles consigam perceber as cordas vocais, o abrir e fechar dessas cordas, eu to l-a com o vídeo, eu to sempre pontuando: “olha gente, vocês viram lá. Oh, o que é que aconteceu? Vocês lembram o que a gente viu na sala? É isso que acontece!”. Então, eu to lá sempre com algo, para buscar algo, mesmo que esse algo seja o entretenimento, o prazer. O professor tem que ter clareza, mesmo quando ele está lá sem uma intenção educativa, ele está lá com alguma intenção. O trabalho da gente tem que ta pautado em objetivos, em planejamentos prévios.

PESQUISADOR: Como a professora traz o vídeo para as crianças, ela faz algum trabalho de cunho pedagógico ou existe apenas uma exibição e os alunos retornam a sala?

ORIENTADORA: Geralmente, coloca-se o vídeo a criança assiste e volta pra sala, nem sempre existe uma continuidade do trabalho. Porque assim, o ideal e o que nós almejamos enquanto escola é que houvesse um questionamento sobre essa fita que está sendo assistida, que houvesse uma produção através de desenho, de como eles perceberam essa história, uma releitura, uma reescrita dessa história seria mais adequada. Mas eu tenho percebido que isso não vem acontecendo com muita frequência.

ANEXO 3

SESSÕES DE AUDIOVISUAIS

Realizada em escola pública federal
Professoras Béatrice e Dominique

A turma observada tinha como tema de pesquisa “Os dinossauros”. Por este motivo, o vídeo proposto girava em torno desta problemática, servindo como forma de complementar as informações já coletadas durante toda a trajetória de estudos, servindo para confirmar ou mesmo refutar as hipóteses e materiais coletados.

Antes de serem conduzidos a sala de vídeo, a professora estabeleceu alguns combinados, voltados para o estabelecimento de um ambiente de concentração e de atenção para alguns pontos considerados essenciais, tais como: verificar se os dinossauros eram do nosso tamanho; como era a terra; se existiam outros animais além dos dinossauros; se existia a mesma fauna e flora que existem hoje. Vale salientar, como informação adicional, que o espaço destinado para a exibição de produções audiovisuais nessa instituição possuía uma TV, vídeo/DVD e as crianças ficavam sentadas no chão para assistirem junto as professoras.

A produção exibida era denominada “Dinossauros: os maiores animais de todos os tempos”. Em forma de desenho animado, contava a história da evolução dos dinossauros, passando por alguns aspectos como alimentação, reprodução, chegando até a sua extinção e as várias hipóteses construídas pelos cientistas para tal catástrofe.

Teve uma duração média de 15 minutos, na qual os alunos permaneceram numa sala destinada para tal atividade. Este recinto da escola possuía uma TV com vídeo e DVD e os alunos assistiam sentados no chão. Durante a exibição, os discentes faziam comentários de admiração com as imagens, mostravam para os colegas ou permaneciam em silêncio.

Terminada esta etapa, foram conduzidos novamente para sala, para então ser iniciada a discussão referente ao que haviam visto no documentário. A

professora usou a seguinte sistemática: foi perguntando aos alunos, um a um, sobre alguns pontos vistos no filme, elegendo algumas informações que seriam essenciais para a compreensão do tema de pesquisa. Muitos demonstraram empolgação e até acabavam respondendo para os colegas que não estavam dispostos a responder. Desse modo, ela retomou os pontos que havia salientado antes da exibição do filme, estabelecendo um paralelo entre os elementos estudados e aqueles vistos no filme. Desse modo, como já salientado anteriormente, essa produção foi utilizada como forma de reforçar as informações vistas em outro momento, garantindo um arsenal maior de dados e enriquecendo conseqüentemente o estudo em desenvolvimento, como mais um recurso para captar novos conhecimentos.

Realizada em escola privada
Professora **Charlotte Gounot**

As crianças dessa turma tinham idades entre 5 e 6 anos. Depois de concluída uma atividade de matemática, os alunos foram informados pela professora sobre um vídeo que iriam assistir. As crianças foram levadas à sala de vídeo disponibilizada pela escola. Este espaço possuía cadeiras confortáveis, uma TV num tamanho considerável que permitiam as crianças uma visualização satisfatória, além de ar refrigerado. Todos os recursos necessários para fornecer o bem-estar dos seus usuários.

Sendo assim, houve a exibição de um filme, com produção dos estúdios *Disney*, denominado “A bela adormecida”. Fica perceptível a inexistência de uma conexão com o conteúdo trabalhado anteriormente. Como forma de alegar a adoção dessa produção cinematográfica, a professora informou-nos que aquele era um momento de descontração junto às crianças, como recompensa pelo dia de trabalho, apresentando-a como uma proposta para finalizar as atividades do dia.

As crianças guardaram o seu material escolar e ficaram sentadas no chão da sala vendo o filme. Não houve uma conversa antes, durante ou depois do término da produção audiovisual. Os alunos comentavam alguma cena entre si, mas a professora não explorou em nenhum momento esse filme. Esses são apenas dois

exemplos, dentre outros observados, sobre o uso da TV em sala de aula, havendo nos demais um procedimento semelhante.

Com o término da exibição do vídeo, com duração de 1 hora e 10 minutos, as crianças foram conduzidas para a sala. Em nenhum momento, foi feita menção ao que os alunos acabaram de assistir, sendo passada uma nova atividade, que deveria ser feita em casa.

Conforme o exposto acima, a professora não empreendeu uma proposta de trabalho contemplando a TV e o vídeo/DVD. Fica configurado como um uso para o entretenimento, sem fins educativos, uma vez que em nenhum momento fica explicitado uma inter-relação com os conteúdos trabalhados em sala ou mesmo o emprego do audiovisual como parte integrante de um projeto maior.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)