

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

**A TELEVISÃO NO UNIVERSO ESCOLAR
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Izabelle Lima Marino

Orientadora: Eliane Medeiros Borges

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

ATELEVISÃO NO UNIVERSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Izabelle Lima Marino

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora – Minas Gerais
2008

A TELEVISÃO NO UNIVERSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Izabelle Lima Marino

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA AO CORPO
DOCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE JUIZ DE FORA COMO PARTE DOS
REQUISITOS NECESSÁRIOS PARA A
OBTENÇÃO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Aprovado por:

Prof^a. Dr^a. Eliane Medeiros Borges
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Léa Stahlschmidt P. Silva

Prof^a. Dr^a. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello

Juiz de Fora, MG
2008

Ao Caio, ao Rafael e aos meus queridos
alunos.

Agradecimentos

À minha família, especialmente, à minha mãe Leda, meu avô Joel Guimarães e
minha avó Zoraide, pelos anos de dedicação, amor e carinho.

Ao meu marido, Joaquim Henriques, pelo incentivo.
À minha orientadora, Professora Eliane Medeiros Borges, pelo apoio, empenho
e confiança.

Sumário

Apresentação	8
Capítulo 1 - Apresentando o campo de pesquisa	13
1.1. O espaço escolar	14
Capítulo 2 – Algumas reflexões teóricas	25
2.1. Uma abordagem histórica da infância no Brasil	25
2.2. O conceito de socialização em uma perspectiva crítica	34
2.3. “O desaparecimento da infância”	37
2.4. Imagem, a udiovisual e aprendizagem	42
2.5. Os estudos da recepção.....	45
2.6. Imaginação e cognição	47
2.7. Alguns estudos sobre a “Formação do professor”	49
Capítulo 3 – Representações e práticas das professoras de Educação Infantil.....	52
3.1. Questionários	52
3.2. Observações	59
3.3. Entrevistas	63
Capítulo 4 – Representações das crianças sobre a sua relação com a televisão	74
4.1. Em destaque, a opinião das crianças	74
4.2. Conclusões das análises dos grupos focais	89
Considerações Finais	91
Referências Bibliográficas	101
Anexos	104

Resumo

A presente pesquisa trata das relações entre crianças e mídias, focalizando-se nas interpretações e práticas do professor de Educação Infantil e nas representações das próprias crianças construídas sobre as diversas leituras que elas fazem dos conteúdos e linguagens veiculados pelas mídias contemporâneas, em particular pela televisão e suas narrativas visuais. O pressuposto que direciona a reflexão ao longo do trabalho é de que as mídias são importantes fontes socializadoras. A abordagem principal da pesquisa parte dos campos da Sociologia da Infância e da Teoria da Comunicação, em particular das teorias da recepção. A orientação metodológica do trabalho centra-se nas falas dos professores, na observação da sua prática escolar e nos relatos das crianças. As questões que norteiam o trabalho procuram identificar as relações que os professores estabelecem com os saberes midiáticos das crianças e as práticas pedagógicas daí decorrentes.

Palavras-Chave: Mídias – Televisão – Infância – Educação Infantil.

Abstract

The present work treats the relationships between children and medias, with focus on the interpretations and practices of the teachers and on the own children's representations, built by their several readings about contents and languages transmitted by contemporary medias, specifically the television and its visual narratives. The presupposition that guides the reflection along the work is that the medias are important socializing sources. The main support of this work lies on the following areas: Sociology of the Childhood and Theory of Communication, particularly the theories of reception. The methodological orientation of the work is centered in the teacher's speeches, in the observation of its school practice and in the children's reports. The questions that guided the work try to identify the relationships that the teachers establish with the children's midiatic knowledge and the current pedagogic practices.

Key-words: Mídias – Television – Childhood – Children´s Education

Apresentação

O impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC¹) sobre as sociedades e suas instituições tem sido percebido de diversas maneiras e pesquisado a partir de diferentes abordagens. A relação das crianças com a televisão, em particular, tem sido objeto de estudos ao longo dos últimos anos.

Além disso, os professores têm lamentado as mudanças de comportamento dos seus alunos que chegam às escolas: mais agressivos, dispersos, indisciplinados e erotizados. Haja vista as horas que as crianças passam diante da TV, cujos programas são frequentemente criticados por pais e educadores em geral, é comum a associação desse fenômeno às mídias. Além disso, a televisão, em geral, serve à lógica mercantil e está longe de apresentar linguagens e conteúdos que a maioria de nós julgaria adequados ao público infantil.

Considerando as preocupações acadêmicas de pesquisa nessa área e as queixas dos professores no ambiente escolar, nosso interesse, neste trabalho, foi buscar uma reflexão teórica a partir de elementos que compõem as práticas dos professores da Educação Infantil com o intuito de analisar como eles vão se apropriando das mídias, principalmente, da televisão, integrando-a (ou não) em seu contexto escolar, além dos relatos das próprias crianças sobre a sua relação com a televisão.

Para tanto, realizamos um *estudo de caso* no segmento da Educação Infantil do Colégio de Aplicação João XXIII, em Juiz de Fora-MG, onde a pesquisadora atuou como professora substituta das séries iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 2007. Devido ao compromisso assumido com a instituição de cumprir a carga-horária de quarenta horas semanais, surgiu o interesse e a necessidade, por parte da pesquisadora, em realizar a presente pesquisa no seu local de trabalho.

Nessas circunstâncias, a escolha por essa metodologia de pesquisa se justifica. Entendemos por *estudo de caso*, um estudo descritivo de uma

¹ “As TIC são o resultado da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas.” (BELLONI, 2005. p.21.)

unidade, ou seja, um “estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e seu dinamismo próprio (...)” (ANDRÉ, 1995. p.49.).

Sendo assim, com as suas experiências pessoais enquanto professora ressignificadas no contexto de um curso de mestrado, a pesquisadora se identificou com uma série de questionamentos produzidos na interseção dos campos da Educação e Comunicação, e que se expressaram, fundamentalmente, na relação das crianças com as mídias que tem sido motivo de muitas preocupações e importantes debates, sobretudo, no campo educacional.

As mídias visuais² possibilitaram às pessoas novas fontes de conhecimento sobre o mundo. Apesar disso, daremos uma atenção especial à televisão, pois ela está amplamente presente em nossas sociedades contemporâneas, com base em imagens que utilizam uma linguagem que apela para a emoção e não tanto para a racionalidade do seu público.

A partir dessas observações, este trabalho tem como objeto de investigação aspectos da relação entre crianças e mídias, por meio do estudo num primeiro momento, de representações e práticas de professores de Educação Infantil sobre esta relação e, a seguir, do estudo de representações elaboradas pelas próprias crianças, acerca desta relação.

As questões que norteiam a pesquisa são: os professores reconhecem os saberes midiáticos das crianças como saberes prévios que podem orientar ou dar suporte à aprendizagem? E os professores constroem suas práticas pedagógicas considerando a relação entre infância e mídias? E qual a importância da TV na vida das crianças?

A partir dessas questões os objetivos da pesquisa foram de desvelar três pontos fundamentais: conhecer as representações dos professores sobre a relação mídia-infância-saber escolar, as práticas decorrentes dessa compreensão e algumas representações das crianças sobre a sua relação com a televisão.

As reflexões apresentadas nesse trabalho foram desenvolvidas ao longo de cinco partes. No primeiro capítulo descrevemos o campo onde foi realizada

² As mídias visuais são representadas pela fotografia, pelo cinema e pela televisão. Entretanto, hoje em dia, há uma tendência à convergência das mídias, quando as diversas linguagens passam a migrar para as tecnologias digitais – os computadores.

a nossa pesquisa e analisamos o “Regimento interno³” e a “Proposta curricular para a Educação Infantil” da escola em questão. Nessa etapa da investigação tínhamos como pretensão perceber a possível relação entre o conteúdo desses documentos e o trabalho dos professores com as mídias junto aos alunos.

No segundo capítulo apresentamos um breve histórico das concepções da Infância, focando a Educação Infantil no Brasil, segmento de nosso interesse, e realizamos uma revisão dos principais estudos que contribuem para uma reflexão sobre a relação entre as crianças e mídias.

As discussões que envolvem a relação entre infância e mídias continuam polarizadas, no mesmo sentido da discussão iniciada por Umberto Eco em sua obra *Apocalípticos e Integrados* (2001). De um lado, alguns autores, entre os quais se destaca Neil Postman (1999), acreditam que os meios de comunicação, especialmente a televisão, são responsáveis pelo desaparecimento da infância. Do outro lado, defende-se que as mídias, mais particularmente o computador, podem ser importantes instrumentos potencializadores do desenvolvimento cognitivo das crianças.

Questões sobre imagem, audiovisual e aprendizagem fazem parte das discussões de Pierre Babin e Marie-France Kouloumdjian (1989) que em sua obra *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*, afirmam que estamos assistindo à ascensão de um novo modo de ser e pensar em sociedade. Esses autores defendem a tese de que os meios tecnológicos contemporâneos, particularmente a invasão das mídias e o emprego de aparelhos eletrônicos no cotidiano das pessoas, fazem surgir um novo comportamento intelectual e afetivo, principalmente entre as novas gerações. Dessa maneira, não podemos deixar de refletir sobre essas questões, a partir, principalmente, do que BUCKINGHAM (2002) defende: uma pesquisa empírica que nos forneça informações concretas sobre a realidade das crianças.

Na base da compreensão da relação das crianças com as mídias aparecem os estudos da recepção e da Sociologia da Infância que vêem a criança como um sujeito ativo, um ator social.

³ Documento construído por toda a comunidade escolar.

Segunda a abordagem destacada neste trabalho, a infância é socialmente construída conforme diferentes épocas, sociedades e culturas. E as crianças, ao contrário de uma certa tradição clássica no pensamento das ciências da educação, são sujeitos ativos e criadores de cultura. No contato com as linguagens midiáticas as mesmas elaboram novos significados, diferentes dos que lhes são propostos e que são então colocados em prática no convívio com a família, na escola, no bairro, etc.

Para concluir o segundo capítulo destacamos algumas considerações dos estudos de BELLONI (2002) que propõem o diálogo com “educadores, pais e comunicadores” sobre a onipresença das mídias nas vidas dos seres humanos nos dias atuais, especialmente na infância. Sendo assim, as reflexões obtidas a partir desses estudos contribuíram, sobretudo, para as análises das representações e práticas dos professores, sujeitos da nossa pesquisa.

Nesse contexto, a escola é vista como um lugar onde a criança possa refletir, criar e se expressar em todas as linguagens oferecidas pelos meios disponíveis nas sociedades. Considerando a forte presença das mídias no mundo contemporâneo, e suas profundas implicações culturais e sociais, é indispensável saber ensinar com as tecnologias.

Essa perspectiva aponta para a “educação para os meios”, considerando dois aspectos fundamentais: o conhecimento *sobre* os meios e suas mensagens e o conhecimento *dos* meios, suas linguagens e aspectos operacionais, o que proporciona uma reflexão mais complexa sobre a relação do sujeito com as mídias.

No terceiro capítulo, destacamos os resultados das análises das três primeiras fases da pesquisa que foram: questionário aplicado às professoras que ressaltaram o seu perfil cultural, observações das práticas pedagógicas que envolvem o uso das mídias – vídeo, cds, programas de TV – no contexto da Educação Infantil no Colégio de Aplicação João XXIII e entrevistas com as professoras, com o objetivo de obter os significados atribuídos por esses sujeitos da pesquisa, sobre o papel da TV na vida das crianças.

No quarto capítulo, apresentamos alguns relatos das crianças, também sujeitos da nossa pesquisa, nos quais se destacaram as suas percepções sobre a sua relação com a televisão. Esses relatos foram obtidos através da

utilização do grupo focal, uma técnica de pesquisa qualitativa, que permite a obtenção de dados a partir de sessões em grupo de um tema sugerido. No nosso caso, pedimos para as crianças relatarem suas rotinas, pois dessa maneira perceberíamos como e quando a televisão fazia parte do seu cotidiano. A nossa proposta nessa fase da pesquisa foi de associar a confecção de desenhos das crianças ao grupo focal, fundamentados em LURÇAT (apud BORGES, 2004) que sugere o estudo dos efeitos da TV sobre as crianças a partir do estímulo a situações com jogos, expressões plástica e oral.

Nas considerações finais, buscamos sintetizar as informações obtidas ao longo deste trabalho, procurando fazer inter-relações das análises desenvolvidas em cada etapa da pesquisa. Nessa parte do texto, foi possível relacionarmos o caminho percorrido para alcançarmos os objetivos traçados e, por fim, apresentarmos nossas conclusões.

Capítulo 1

Apresentando o campo de pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no Colégio de Aplicação João XXIII, uma Unidade Acadêmica de Ensino Básico integrada à Universidade Federal de Juiz de Fora.

Para que pudéssemos verificar, institucionalmente, a visão que a escola onde realizamos a pesquisa tem do lugar das mídias no processo educacional, tínhamos como pretensão analisar o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), pois este deveria (ou não) revelar as reflexões e decisões tomadas coletivamente sobre o tema de estudo de nossa pesquisa.

Entretanto, como o PPP está em processo de construção segundo o depoimento da professora e coordenadora da Educação Infantil, Márcia⁴, optamos por utilizar para os fins descritos acima o Regimento Interno escolar e a Proposta Curricular para a Educação Infantil. Sendo assim, as informações obtidas para a construção deste capítulo têm como fonte esses documentos, porém demos uma atenção especial ao documento específico destinado à implantação da Educação Infantil no colégio, haja vista o nosso interesse investigativo nesse segmento.

Portanto, o objetivo deste primeiro capítulo do nosso trabalho é perceber a possível relação entre as informações contidas no Regimento Interno, principalmente, na Proposta curricular para a Educação Infantil da escola e o trabalho com as mídias junto aos alunos.

Para iniciarmos nossa reflexão, optamos por descrever o espaço escolar para que tenhamos uma visão geral de como ocorre a oferta de espaços destinados às propostas pedagógicas com as mídias na escola.

⁴ Nome fictício.

1.1 – O espaço escolar

O Colégio de Aplicação João XXIII atendia em 2007, 1185 alunos a partir de 6 anos de idade, distribuídos entre turmas do terceiro período da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA, assim:

Tabela 1: Distribuição dos alunos por turma

Segmentos da Educação	Turmas	Turma A	Turma B	Turma C	Total
Básica					
Educação Infantil	3º Período	20	21	0	41
Ensino Fundamental	1ª série	27	29	29	85
	2ª série	30	30	30	90
	3ª série	30	29	29	88
	4ª série	30	33	32	95
	5ª série	31	32	31	94
	6ª série	34	33	34	101
	7ª série	35	35	36	106
	8ª série	31	31	31	93
Ensino Médio	1º ano	29	31	31	91
	2º ano	34	33	33	100
	3º ano	23	24	21	68
Educação de Jovens e Adultos	5ª série	14	0	0	14
	6ª série	17	0	0	17
	7ª série	16	0	0	16
	8ª série	20	0	0	20
	1º ano	25	0	0	25
	2º ano	21	0	0	21
	3º ano	20	0	0	20
Total		487	361	337	1185

Fonte: Secretaria do Colégio de Aplicação João XXIII.

Os alunos que constituem o corpo discente da escola são advindos das mais diversas classes sociais da sociedade juizforense (MG) e de cidades próximas, como Matias Barbosa - MG. Essa diversidade econômica-social se faz devido a proposta de preenchimento das vagas do Ensino Fundamental e Médio mediante sorteio público (com a presença da comunidade), respeitadas as normas previstas em Edital, em consonância com critérios definidos pela congregação⁵.

A escola funciona em três turnos: manhã (segundo segmento do Ensino Fundamental - 5ª a 8ª séries - e Ensino Médio), tarde (3º período da Educação Infantil e Primeiro segmento do Ensino Fundamental - 1ª a 4ª séries) e noite (Educação de Jovens e Adultos).

Além disso, a instituição de ensino em questão tem o compromisso político de funcionar como um laboratório de experimentação, demonstração e aplicação de projetos oriundos da UFJF com o objetivo de auxiliar na formação dos profissionais que lá se graduam e especializam.

Nessa perspectiva de trabalho, a pesquisadora conviveu com um grande número de acadêmicos aplicando seus projetos em diferentes áreas. No ano de 2007 a mesma presenciou alguns desses trabalhos de campo, por exemplo, o de higiene bucal (Odontologia), alunos talentosos – “superdotados” (Psicologia) –, pesquisa sobre o uso da ritalina pelos alunos (Medicina), além dos bolsistas e estagiários que integram as atividades escolares voltadas para a melhoria de ensino. O contato da comunidade escolar com estes profissionais possibilita uma troca de experiências significativa.

A escolha por este espaço se deu devido o convívio da pesquisadora como professora substituta do primeiro segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) desta instituição de ensino. Ela conciliou atividade profissional e acadêmica e, considerando que teria que cumprir 40 horas semanais no seu local de trabalho, ficaria inviável tentar realizar a pesquisa em outra escola. No entanto, acreditamos que foi uma experiência muito válida, pois ela pode conviver cordialmente com os sujeitos desta pesquisa, mas principalmente porque as professoras que participaram dessa investigação demonstraram que

⁵ Congregação é o órgão máximo de deliberação interna do Colégio, em questões de políticas internas, administrativas, pedagógicas, normativas e de planejamento,(...) (Artº11 do Regimento Interno do Colégio de Aplicação João XXIII).

as considerações teóricas do presente trabalho poderiam contribuir significativamente com a prática pedagógica delas.

O corpo docente da escola é distribuído por Departamentos (Letras e Artes, Matemática, Educação Física, Ciências Humanas e Ciências Naturais).

A escola dispõe de um amplo “espaço verde” (árvores) com a presença de animais como quatis que algumas vezes aparecem em busca de comida – para a alegria da garotada – em ambientes freqüentados pelas crianças, por exemplo, o pátio e a quadra. A estrutura física escolar é constituída por dois prédios, um que compõe a Educação Infantil e Ensino Fundamental composto por salas bem arejadas, sala dos professores e coordenação desse segmento, um anfiteatro (telão, datashow, DVD player e computador), oficina literária (palco), Infocentro (10 computadores) sala de artes, laboratório de matemática, laboratório de ciências, laboratório de química, biblioteca, telemática – sala de computadores (número de máquinas: 12), onde podemos encontrar também os departamentos de ensino, a secretaria, a direção e o xerox; um outro prédio, inaugurado recentemente, atende ao Ensino Médio que também é composto por: salas amplas e arejadas, sala dos professores, duas salas com datashow e coordenação desse segmento.

Ao lado do prédio do Ensino Médio podemos perceber as instalações do Centro de Ciências⁶. Neste espaço têm um planetário móvel que recebe visitas de diversas escolas da região, algumas salas onde são realizadas pesquisas, biblioteca, uma sala de informática com 20 computadores mantida sob os cuidados de bolsistas, acadêmicos da UFJF e disponível para os alunos do Colégio de Aplicação João XXIII sob a orientação do professor que se dispôr a utilizá-la como espaço para o desenvolvimento de suas aulas.

Além do Centro de Ciências como uma opção alternativa, como já foi citado, o colégio tem dois espaços onde podemos encontrar alguns computadores, porém apresentam objetivos distintos. O *Infocentro*, localizado ao lado da biblioteca, no segundo piso do prédio principal da escola (direção), pode ser utilizado pelos alunos matriculados na escola fora do horário de aula, ou seja, no período do recreio e ao término do período de aula. Além disso, o

⁶ O Centro de Ciências é uma unidade que faz parte da Universidade Federal de Juiz de Fora Portanto, não pertence ao Colégio de Aplicação João XXIII, mas suas instalações foram feitas ao lado do prédio destinado ao Ensino Médio.

uso desses computadores pelos alunos é auxiliado por um bolsista, acadêmico da UFJF. No período da tarde, especificamente, os alunos da Educação Infantil os do Ensino Fundamental podem freqüentar o *Infocentro* de 15:15h às 15:45h e de 17:15h às 18h. Contudo, as crianças das séries mais avançadas sempre chegam antes dos mais novos, o que, praticamente inviabiliza a freqüência dos alunos do 3º período nesse espaço midiático.

A outra sala, chamada de “Telemática” é usada pelos alunos sob a orientação do professor que propuser sua aula nesse espaço. A Telemática está sob a coordenação de um professor do departamento de matemática e pode contar com o auxílio de uma bolsista, acadêmica do curso de matemática da UFJF.

Gostaríamos de destacar, especialmente, que o fragmento do prédio que instala a Educação Infantil (três salas, banheiro adaptado para as crianças menores) é isolado do outro, por uma grade, da outra que compõe o Ensino Fundamental. Inclusive, a saída dos alunos matriculados nesse segmento é feita 15 minutos mais cedo para não conciliar com a saída das crianças maiores. O recreio dos menores também é feito em um horário distinto do recreio dos maiores.

Durante esse primeiro contato percebi que a prática pedagógica da escola é bastante heterogênea. Cada professor usufrui dos recursos oferecidos pela instituição baseados na proposta curricular construídas pelos Departamentos de Ensino.

Uma realidade vivida pela escola é a rotatividade de professores que atuam sob o contrato de 2 anos, não podendo ser renovado após esse período. No ano de 2007, o segmento da Educação Infantil, foco da nossa pesquisa, foi composto por duas professoras regentes, duas professoras de Educação Física e uma professora de Artes, sendo que uma professora regente (Carolina⁷) e uma professora de Educação Física (Joana⁸) não são concursadas e sim, contratadas.

Nesse contexto, o planejamento das aulas era feito em conjunto pelos professores em uma reunião quinzenal realizada, geralmente, as quartas-feiras.

⁷ Nome fictício.

⁸ Nome fictício.

O trabalho pedagógico desse grupo é realizado a partir das chamadas “Unidades de Ensino”, ou seja, “temáticas” que são exploradas em um período de aproximadamente duas semanas. Por exemplo, nas primeiras semanas do mês de julho do ano de 2007 “os jogos Pan-americanos” sediados na cidade do Rio de Janeiro - RJ inspiraram à realização de algumas atividades que enfatizavam a importância da prática de exercícios físicos, a classificação das modalidades esportivas (esportes aquáticos, coletivos, individuais, entre outros...). Assim como foi descrito pela professora Carolina⁹ em resposta à sétima pergunta da entrevista:

A gente utiliza sempre dentro das unidades de ensino. Então, por exemplo, essa semana a unidade de ensino são os Jogos Pan-Americanos. Então, nós trouxemos desenhos animados sobre os jogos. O que são as unidades de ensino? Cada 15 dias, cada três semanas, nós temos uma unidade de ensino, um tema, que nós sufocamos, tá? E assim, nós vamos fazendo. Nós começamos o ano com a unidade “boas vindas”, conversamos com eles sobre a unidade “Escola”, tudo sobre escola! Levamos as crianças para conhecer o espaço físico, os profissionais, registramos essas conclusões que elas tiram das entrevistas, por exemplo. Tudo feito de maneira interdisciplinar, pensando na Matemática, na Língua Portuguesa, no Movimento, na Linguagem, sempre atuando nessas áreas de conhecimento que o Referencial Curricular da Educação Infantil apresenta pra gente. O nosso currículo aqui, do João XXIII é pautado no Referencial Curricular da Educação Infantil. Então, a gente trabalha com base naquelas áreas que são colocadas ali.

Então, continuando a falar sobre como a gente usa a televisão, DVDs, Documentários, sempre dentro das Unidades de Ensino, dos temas que nós abordamos dentro das Unidades de Ensino. Aí, nós passamos o vídeo, discutimos oralmente sobre o vídeo, perguntamos qual a parte que mais gostaram, qual o personagem que mais os atraíram, depois pedimos que eles desenhem ou escrevam histórias, desenhadas ou escritas do jeitinho deles. (ANEXO 3B)

Nesse fragmento da entrevista, que será analisado e aprofundado no “capítulo 3” dessa dissertação, chamamos a atenção para o trecho em que Carolina enfatiza como e quando as professoras pesquisadas utilizam as mídias nas propostas pedagógicas do segmento da Educação Infantil: sempre contextualizada com a temática da “Unidade de Ensino” que é trabalhada, geralmente para ilustrar o assunto trabalhado e a partir daí, são feitas algumas reflexões junto aos alunos sobre os conteúdos apresentados.

Entretanto, seguindo as orientações da Lei Nº 11274 de 2006, que instituíram a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, em 2008 já foi implantado a matrícula aos seis anos de idade dos alunos no

⁹ Nome fictício

primeiro ano do Ensino Fundamental (quatro turmas). Sendo assim, deixará de existir na escola a denominação “Educação Infantil”.

As quatro turmas da Educação Infantil, portanto, serão formadas em 2008 após sorteio público seguida de uma entrevista dos professores com os responsáveis pelas crianças. A realização dessa prática tem o intuito de garantir o princípio de heterogeneidade das turmas.

Contudo, em 2007, o presente trabalho, intitulado: “A Televisão no Universo Escolar da Educação Infantil”, foi desenvolvido em duas turmas do terceiro período do *Colégio de Aplicação* e teve como objetos de investigação: as representações e práticas dos professores de Educação Infantil sobre as relações entre as crianças e as mídias (especialmente a televisão) e as representações das próprias crianças sobre a sua relação com a televisão.

Baseado no que BUCKINGHAM (2002) defende – que os estudos sobre mídias e crianças sejam menos especulativos e mais empíricos – os primeiros passos do nosso trabalho tiveram início em abril de 2007 com procedimentos de observação exploratória no *Colégio de Aplicação* e negociações entre mim e as professoras envolvidas nesta investigação sobre a metodologia do trabalho.

Em seguida, o principal documento que se tornou um dos objetos de estudo dessa pesquisa substituindo o PPP, *A proposta curricular para a Educação Infantil*, divide-se em seis itens: (1) Introdução, (2) Pressupostos básicos, (3) Objetivos gerais, (4) Objetivos específicos, (5) Conteúdos e (6) Avaliação.

Segundo esse documento, baseado nas contribuições teóricas do *Referencial Curricular para a Educação Infantil*, as experiências didáticas da escola deverão contribuir para o exercício da cidadania e terão como pauta os seguintes princípios:

1. O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.
2. O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil.
3. O acesso das crianças aos bens sócio-culturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas.
4. A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma.
5. O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Esses princípios ressaltados como “essenciais” devem considerar, sobretudo, as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL apud PROPOSTA CURRICULAR – EDUCAÇÃO INFANTIL jan/ 2006. p.2)

BELLONI (1998) enfatiza em suas discussões uma das principais funções da escola: formar cidadãos autônomos e críticos. Entretanto, para que isso aconteça é importante que a escola considere a presença das TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação) em todas as esferas sociais, as integre de maneira eficiente e crítica em suas práticas, sendo capaz de colocá-las a serviço do sujeito da educação - o aluno.

Para que pudéssemos compreender um pouco mais sobre a relação das crianças com as mídias, especialmente com a televisão, enfatizamos no quarto capítulo desse trabalho uma análise dos relatos das crianças que destacam como essas mídias fazem parte das suas rotinas. E as nossas análises apontarão para a contribuição dessas máquinas para o desenvolvimento do saber e do imaginário infantil.

Nesse contexto, é indispensável uma mudança de ações da escola mostrando-se capaz de colocar as tecnologias a serviço dos alunos, os sujeitos da educação.

O campo da educação enfrenta, pois, mais este desafio: o de constituir-se em espaço de mediação entre a criança e esse meio ambiente tecnificado e povoado de máquinas que lidam com a mente e o imaginário. Cabe a escola assegurar a democratização do acesso aos meios de comunicação os mais sofisticados, mas ir além e estimular, dar condições, preparar as novas gerações para a apropriação ativa e crítica dessas novas tecnologias. (BELLONI, 1998. p.15)

A prática pedagógica dos professores, sujeitos da nossa investigação, contempla as seguintes áreas do conhecimento: movimento, música, artes plásticas, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e, matemática.

1 – O movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, oportunizando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança.

2 – A música é uma linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio.

3 – As artes plásticas, tal como a música, são linguagens e, portanto, formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica

sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente.

4 – A linguagem oral e escrita refere-se a um dos trechos básicos na Educação Infantil, dada sua importância pra a formação do sujeito, para a interação social, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento.

Aprender um língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, em com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sócio-cultural entendem, interpretam e representam a realidade.

5 – Natureza e sociedade inspiram um trabalho que ocorra de forma integrada, ao mesmo tempo em que são respeitadas as especificidades das fontes, abordagens e enfoques advindos dos diferentes campos das Ciências Humanas e Naturais.

6 – O trabalho que envolve as noções matemáticas na Educação Infantil atende, por um lado, às necessidades das próprias crianças de construir conhecimentos que incidam em mais variados domínios do pensamento; por outro, corresponde a uma necessidade social de instrumentalizá-las para melhor para viver, participar e compreender um mundo que exige múltiplos conhecimentos e habilidades. (PROPOSTA CURRICULAR – EDUCAÇÃO INFANTIL jan/ 2006. p.3-4)

Podemos perceber que a proposta curricular da escola em questão não concebe “as tecnologias como meios, linguagens ou fundamentos das metodologias e técnicas de ensino” (BELLONI, 1998. p.18).

Desde já, entretanto, é exposta nesse documento a proposta de desenvolvimento de um trabalho que tem como referência a “alfabetização e letramento” dos alunos matriculados na Educação Infantil do colégio pesquisado.

Ao longo desses 21 anos, através de estudos, pesquisas e observação sistemática pudemos constatar que não basta alfabetizar o aluno (oferecer-lhe condições para aprender a ler e escrever), mas, alfabetizar letrando, o que só acontece no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, requerendo do professor uma atuação precisa que respeite diferenças e aprofunde potencialidades, num ambiente de contínua relação interpessoal. (PROPOSTA CURRICULAR – EDUCAÇÃO INFANTIL jan/ 2006, p.4)

Sendo assim, percebemos que existe uma percepção que separa em contextos distintos os trabalhos com diferentes linguagens. Nesse sentido, aprofunda-se em práticas que priorizam uma linguagem dentre várias. No caso da escola, a do livro, deixando de lado, por exemplo, a linguagem do audiovisual tão presente no dia-a-dia das crianças como veremos nas análises do grupo focal com as crianças, exposto no quarto capítulo desse trabalho.

Em seus estudos, BABIN & KOULOUMDJIAN (1989) propõem uma “cultura em estéreo”. A partir dessa proposta é possível o trabalho simultâneo

com o livro (razão) e com a televisão (afetividade e imaginação), por exemplo. Dessa maneira, seria possível a articulação de práticas que considerem diversos sentidos e as diferentes experiências dos alunos. Em outras palavras, modos de compreensão, expressão, de aprender e conhecer distintos, mas que integrados às aulas possibilitam a formação de um cidadão preparado para as diversas leituras críticas do mundo.

Os objetivos gerais previstos na proposta curricular para a Educação Infantil apontam para a preocupação da escola com duas questões distintas. Primeiro, dos professores criarem estratégias de aprendizagem para que seus alunos sintam-se motivados a permanecer na escola. Além disso, se tratando de um colégio de aplicação, esse documento enfatiza a responsabilidade da escola de estar criando um espaço de estágio para os acadêmicos da Universidade Federal de Juiz Fora.

Já nos objetivos específicos a área de conhecimento, “Natureza e Sociedade” é a que mais se destaca como possível espaço para discussões que possam fazer emergir os saberes midiáticos das crianças, uma vez que, teoricamente, seria proporcionado às crianças um ambiente de reflexão acerca de curiosidades do mundo social que as cerca, do qual fazem parte as mídias. Assim o texto propõe:

- Interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando idéias.
- Estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos.
- Estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade de vida humana. (PROPOSTA CURRICULAR – EDUCAÇÃO INFANTIL jan/ 2006. p. 6-7)

Nos conteúdos, os três itens mais explorados foram: “Linguagem Oral e Escrita”, “Natureza e Sociedade” e “Matemática”. Estes itens se relacionam, nas séries mais adiante, respectivamente, com português; Ciências, História e Geografia; e Matemática.

As observações realizadas nesse espaço escolar nos fazem acreditar que existe uma super valorização destes conteúdos na Educação Infantil, com o propósito de preparar os alunos para o ingresso no ensino fundamental.

Dessa forma, existe a preocupação dos professores de criar um ambiente alfabetizador para as crianças, com grande parte das atividades voltadas para a área de leitura e escrita.

Todavia, não percebemos momentos que poderiam proporcionar o estímulo à imaginação, este elemento que é essencial para a vida do ser humano não parece ser tão estimulado nas crianças do terceiro período da Educação Infantil do colégio pesquisado.

GIRARDELLO (1999) destaca que as narrativas visuais são grandes estímulos à imaginação. A autora defende que a imaginação se desenvolve durante toda a vida do ser humano, mas que na infância ela é especial, pois a criança se entrega facilmente à fantasia.

Segundo MERLO-FLORES (2002), a televisão é uma fábrica de imagens que estimulam o sentimento e as emoções e que, a imagem conectada com a emotividade pode ser utilizada para despertar a racionalidade.

Foi possível observar, desde a análise documental às entrevistas com as professoras pesquisadas, que o estímulo à inteligência emocional¹⁰, que critica o conceito tradicional de inteligência somente do ponto de vista lógico ou lingüístico, ainda é pouco considerado nas salas de aula.

Daniel GOLEMAN (1995) defende que temos duas mentes, a emocional e a racional. Nesse momento daremos ênfase à emocional pelo nosso interesse de estar contemplando as características benéficas dela:

(...) a mente emocional possui uma lógica associativa, elementos que simbolizam uma realidade ou que de alguma forma lembrem essa realidade são, para mente emocional a própria realidade. É por isso que símiles, metáforas e imagens têm comunicação direta com a mente emocional, e também a arte – romances, filmes, poesia, música, teatro, ópera. Grandes mestres espirituais, como Buda e Jesus, falaram ao coração de seus discípulos através da linguagem da emoção, ensinando por parábolas, fábulas e contos. (GOLEMAN, 1995. p.308)

É preciso um esforço ainda maior dos educadores para tentar adequar as suas práticas ao objetivo de construir um ambiente educacional favorável à

¹⁰ Conceito apresentado por Daniel Goleman em seu livro “Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente”.

reflexão, um espaço onde as crianças possam confrontar opiniões e enfim alcançar a compreensão¹¹.

Nesta “Proposta Curricular” não são registradas propostas de atividades que sugerem como os conteúdos podem ser trabalhados no ambiente educacional de maneira a alcançar os objetivos gerais e específicos estabelecidos. Apenas é exposta a “intenção” de se realizar “um trabalho que vá do concreto ao abstrato, levando-se em consideração a necessidade de atividades lúdicas que oportunizem as diferentes formas de sistematização dos conhecimentos” nas áreas já destacadas (PROPOSTA CURRICULAR – EDUCAÇÃO INFANTIL jan/ 2006. p.2).

E finalmente, a Avaliação formativa, é a escolhida como melhor medida para “registrar, contextualmente, através de conceitos, os processos de aprendizagem das crianças: as qualidades das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição”. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL apud PROPOSTA CURRICULAR – EDUCAÇÃO INFANTIL jan/ 2006. p. 13.).

Considerando o estudo documental, durante a exploração inicial, ou seja, analisando a Proposta Curricular da Educação Infantil e o Regimento Interno da escola, não foi possível encontrar nenhum elemento que mostrasse a preocupação coletiva da instituição de enfatizar sua visão sobre o lugar das mídias no processo educacional.

¹¹ “O teste de compreensão não envolve nem a repetição de informação apreendida, nem o desempenho das práticas dominadas. Antes, ele envolve a aplicação adequada de conceitos e princípios a questões ou problemas que são recentemente propostos”. O autor ressalta também que a compreensão, fruto da reflexão, permite à pessoa a exploração do mundo de diversas maneiras, usando métodos complementares. (GARDNER 2001, p.105)

Capítulo 2

Algumas reflexões teóricas

2.1 - Uma abordagem histórica da infância no Brasil

Com o intuito de resgatar um pouco da história da *Educação Infantil*¹² no Brasil, procuramos, primeiramente, destacar o surgimento da *infância* segundo Áries, em seguida, apresentar alguns fatos lembrados, sobretudo, por Kuhlmann Jr. e Farias, os quais buscam caracterizar as origens das concepções de infância criadas e divulgadas ao longo da história do nosso país.

Ao falar sobre a história da infância é preciso remeter à Áries (1975). Em uma parte de seu estudo pioneiro ele mostra a evolução das pinturas dos séculos XIII ao XVI que destaca como a criança passou a ser olhada de modo diferente. O autor, analisando uma tela (século XIII) que desenvolve “a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe a vir a ele as criancinhas”, observa que as crianças são representadas por homens (características físicas: porte físico, musculatura, traços do rosto) em tamanho reduzido. Entretanto, progressivamente, as crianças foram incluídas nas manifestações artísticas, por exemplo: sua representação junto à família (a criança na multidão no colo da mãe, ou brincando com um adulto, ou a criança na escola).

Sendo assim, ocorre uma transição entre a época em que a criança não ocupava a atenção das pessoas e, por isso, não era representada artisticamente; e, outra, onde a criança seria reconhecida e valorizada pelo seu potencial lúdico, pela sua graça e pelo seu encantamento, revelando uma nova relação entre família e criança que seria refletida nas artes.

O sentimento de infância pode ser entendido em dois momentos distintos: primeiro, a partir da idéia de paparicação em que a criança é vista como um ser lúdico, capaz de gracejos; e em segundo, como se verá, em que a formação moral da criança deve ser garantida por meio da educação, da

¹² A expressão Educação Infantil encontra-se em itálico pois estamos enfatizando que nesse segmento encontra-se o público alvo de nossa investigação.

saúde e do bem estar físico. Neste, a infância passa a ser considerada uma etapa peculiar da vida, exigindo a efetivação de cuidados específicos capazes de suportar as necessidades específicas dessa fase da vida.

Nos dicionários da língua portuguesa, *infância* é considerada como período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade. Para o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069, de 13/07/1990) criança é a pessoa até os doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre os doze e os dezoito anos. Etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os sete anos, que representariam a passagem pela idade da razão, pois ela seria alfabetizada. Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel.

Falando sobre *infância* muitas vezes nos deparamos com concepções que não consideram que os significados que damos a ela dependem, sobretudo, do contexto social na qual surgem e se desenvolvem, e também das relações sociais nos seus aspectos, econômico, histórico, cultural, político, entre outros, que colaboram para a constituição de tais significados e concepções. Dessa maneira, temos uma imagem de criança como essência, universal, descontextualizada.

O início da história da educação oficial no Brasil ocorreu com a chegada dos jesuítas. Estes articulavam os objetivos políticos da metrópole com seus objetivos religiosos: educar os indígenas para a submissão por meio do catolicismo, ou melhor, catequizá-los e combater o protestantismo, luta já iniciada na Europa.

A educação jesuítica era reservada aos filhos dos colonizadores ou à preparação de futuros sacerdotes. O *ratio studiorum*¹³ orientava o sistema educacional jesuítico dando ênfase à disciplina.

¹³ Ratio Studiorum foi publicado em 1599, pelo Pe. Geral Cláudio Aquaviva. Nele se encontravam as regras pedagógicas de Santo Inácio de Loyola e as experiências no campo da educação.

Contudo, a implantação de uma educação voltada para infância, no Brasil, surge, assim como na Europa, como a valorização da criança como “riqueza da nação”. A colonização portuguesa propiciou uma influência nos hábitos, costumes e relações sociais no cotidiano brasileiro. Dessa maneira, a intervenção pedagógica voltada para a “infância” no Brasil também foi inaugurada com a atuação da Companhia de Jesus¹⁴. A Igreja católica difundia duas representações da infância, segundo DEL PRIORI apud FARIAS (2005) “(...) a da criança mística¹⁵ e a da criança que imita Jesus¹⁶”.

Nesse contexto, a alma infantil era considerada uma “cera virgem¹⁷”, a qual poderia ser moldada, ou uma folha em branco, na qual poderia ser escrita qualquer coisa. A infância era considerada uma fase para que o processo de aculturação fosse efetivado por intermédio da catequese e a família também poderia ser atingida através da criança. A infância era vista como um momento perfeito para que a criança renunciasse a sua cultura indígena, era preciso garantir a sua pureza, a sua moral, mesmo que para isso ela precisasse ser retirada da família. Enfatizando a disciplina e o castigo, a pedagogia jesuítica assemelhava-se a pedagogia de Santo Agostinho¹⁸.

O Pe. Manoel da Nóbrega, em 1554, fundava, na Terra de Santa Cruz, o primeiro *colégio de catecúmenos* (preparava os curumins e alguns mestiços para serem admitidos ao batismo, neófito, noviço), chamado de *Confraria do Menino Jesus*, nela os órfãos portugueses trazidos da metrópole serviam de facilitadores ou mediadores aos propósitos dos padres.

KUHLMANN (1998) considera que sinais do desenvolvimento de um sentimento de infância estiveram presentes no Brasil já no séc. XVI, quando os jesuítas desenvolveram a estratégia de sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas, e trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadoras nessa relação.

¹⁴ Educação Jesuítica igualmente marcada por educar para a fé católica, educar para a submissão.

¹⁵ Criança identificada por suas qualidades individuais.

¹⁶ A criança pode passar por dores ou sofrimentos físicos como um “pequeno” Jesus (mito da criança-santa).

¹⁷ Essa concepção de infância faz referência à “teoria da tábula rasa” de John Locke (apud PINTO e SARMENTO, 1997), segundo a qual a criança era vista como uma espécie de superfície de cera maleável onde os adultos poderiam registrar aquilo que consideravam importantes ao seu desenvolvimento.

¹⁸ Considerado como um dos “Pais da Igreja”, apontou a necessidade dos dogmas e da disciplina na nova religião (GADOTTI apud FARIAS, 2005)

Assim como na *Confraria do Menino Jesus*, a *Casa dos Muchachos*, que reunia a mesma clientela da primeira, os alunos aprendiam os rudimentos da fé e da escrita. Além disso, recitavam ladainhas, entoavam o cântico *Salve Rainha* e, às sextas-feiras, saíam em procissão, disciplinando-se com devoção até sangrarem.

Algumas décadas seguintes ao processo de colonização, o Brasil era organizado social e economicamente com base na estabilidade patriarcal da família rural ou semi-rural, na agricultura e no regime escravocrata. O filho ocupava uma posição puramente instrumental dentro da família. Ele era visto e valorizado enquanto elemento posto a serviço do pai que monopolizava o interesse de sua prole e da mulher. Nessa realidade social a população infantil era dividida em dois grupos: a criança da casa grande e a criança escrava. Sendo assim, o final da infância estava vinculada a condição social e econômica da criança.

Nesse período, à criança era atribuído o sentido de anjo até os cinco anos de idade, perdê-los significava consolo, uma vida feliz e a certeza da entrada dos pais no “reino dos céus”, pelas mãos de seus filhos anjinhos. A criança venerada pela religião era o anjo. Sendo assim, nas festas religiosas, meninos e meninas costumavam desfilar vestidos de anjos, reativando periodicamente a imagem da infância. Mas foi, sobretudo, no culto à criança morta que a força desta representação manifestou-se com mais limpidez.

Em uma dessas ocasiões foi ouvida uma mãe que assim se exprimia: ó como estou feliz! Ó como estou feliz, pois que morreu o último de meus filhos! Que feliz que estou! Quando eu morrer e chegar diante dos portões do céu, nada me impedirá de entrar, pois que ali estarão cinco criancinhas a me rodear e a puxar-me pela saia e exclamando: Entra mamãe, entra!(...) (COSTA, 1979. p.160.)

Freyre (apud COSTA, 1979) levanta a hipótese plausível dessa representação ter sido forjada pelos jesuítas. Diante do número alarmante de crianças índias que a morte levou no séc. XVI os jesuítas teriam espalhado, para o consolo das mães e no interesse da catequese, que era uma felicidade a ida dos pequeninos para o céu.

A idéia de amparo à criança, a sensibilidade e a intimidade nos relacionamentos não estavam presentes nessa realidade social. Dos cinco aos

dez anos de idade, a criança era vista como “menino diabo” que aprontava travessuras na fazenda, correndo e atormentando os animais e os moleques¹⁹.

Aos nove ou dez anos as crianças se tornavam “adultos em miniatura”. Nessa idade os pais determinavam que seus filhos agissem precocemente, tanto em atitudes como em aparência (roupas e costumes). Esse fenômeno da adultização precoce da infância possibilitava aos filhos uma participação na atenção da família. Interessava ao pai o filho adulto coma a capacidade de herdar seus bens, levar adiante seu trabalho e enriquecer a família. Outra questão relevante nessa fase é a sexualidade: as meninas se casavam cedo e os meninos começavam a ter relações sexuais com as escravas e raparigas.

Quanto à educação, o mestre particular ou capelão instruía a criança da casa grande em sua própria residência, onde era reservada uma sala para o ensino das primeiras letras.

A sociedade escravocrata apoderava-se do direito à infância da criança negra. Quando nascia ela não tinha direito de ser amamentada por sua mãe, pois esta era obrigada a ser ama-de-leite²⁰ dos filhos das senhoras da casa-grande que optavam por não amamentá-los.

O desconhecimento das necessidades (físicas, emocionais, sociais, etc) específicas da “infância” se traduzia, naquele momento, como negligência e descuido que acabavam fomentando os altos índices de mortalidade infantil, tanto de crianças brancas como de crianças mestiças ou negras. (FARIAS, 2005, p. 41.).

Dos três aos sete anos de idade a criança negra teria que reconhecer sua condição social de escravo através de um processo iniciação aos comportamentos sociais. Aos sete anos, então, ela deixava a infância para ser explorado de fato como escravo. Neste sistema escravocrata a “família negra” não poderia se constituir, ela era fragmentada, os filhos eram afastados de seus pais.

A maternidade da mulher branca pobre não deferia muito da miséria do negro, a não ser pela condição de liberdade. As mulheres nestas condições lutavam pela vida de seus filhos dentro de suas condições. No entanto era

¹⁹ O moleque ou a moleca era chamada a criança negra da mesma idade do sinhozinho ou da sinhazinha, que, doada aos filhos das grandes senhoras, tinha a função de lhes fazer companhia (FARIAS, 2005).

²⁰ O uso da ama-de-leite foi criticado por médicos higienistas nos meados do século XIX, através do jornal *A Mãe de Família*.

comum acontecer o fato de muitas crianças serem entregues aos cuidados de outra pessoa ou abandonadas à sorte das ruas. Com o passar dos anos, o abandono de crianças se tornou uma triste realidade, que aumentava consideravelmente.

A historiografia de assistência à infância faz parte da própria história das instituições assistenciais. No século XVII, com o propósito de enfrentar o abandono, as autoridades governamentais do Brasil (algumas Câmaras Municipais) passaram a incluir nas suas despesas a “Assistência aos enjeitados²¹”.

No *Sistema de Criação de enjeitados*, as crianças abandonadas eram apresentadas à Câmara Municipal, a qual se pagava uma mensalidade para criadores ou ama-de-leite para que criassem essas crianças. Teoricamente esses tutores precisavam apresentar a criança a Câmara, o que na prática não acontecia, pois muitas dessas crianças não retornavam e outras morriam.

Uma segunda tentativa dos governantes voltada para o atendimento das crianças enjeitadas foi a fundação, em 1726, da *Casa de Expostos*, primeiramente na Bahia, em seguida no Rio de Janeiro e em Vila Rica. A função dessa instituição era de reter a criança enjeitada por um tempo, estando em condições logo era entregue a ama que cuidava dela em seu próprio domicílio até completarem sete anos de idade. Nesse período funcionários da *Casa de Expostos* fiscalizavam a atuação da ama junto à criança a partir de visitas.

Entretanto, a condição precária da *Casa dos Expostos*, tanto de higiene quanto de instalações, não a permitiu avançar em seus propósitos. Consequentemente, os índices de mortalidade infantil se agravaram. A *Casa dos Expostos* não apenas favorecia a mortalidade das crianças pela precária atenção que ali lhes era dada, como estimulava a irresponsabilidade dos pais, permitindo-lhes ocultar da sociedade que os filhos morriam por falta de cuidados, como no caso das crianças deixadas na instituição já mortas.

Dentre as causas da mortalidade, a maioria poderia ser atribuída à imprudência dos adultos, por exemplo:

²¹ Enjeitada era a criança negra, mestiça ou branca abandonada, apresentada à Câmara Municipal.

(...) o hábito de mergulhar a criança em água mais ou menos quente, modo de cortar-se o cordão empregando-se sobre ele substâncias irritantes, compressão sobre a cabeça das crianças pelas parteiras ou pelas amas quando dormindo, impropriedade da alimentação e do vestuário, aperto das vestimentas, maus costumes das amas de transmitir sífilis, escrófulas, etc... (COSTA, 1979, p.154.)

A partir do século XVIII outro fator que propiciava o aumento da mortalidade infantil era a falta de urbanização. A concentração da população nos grandes centros ocasionava o crescimento do número de crianças expostas em um mesmo ambiente, muitas vezes pequeno e pouco arejado, propiciava a proliferação de doenças.

Desde quando os higienistas reagiram à mortalidade infantil, a “criança morta – vista como um anjo” deixou de ser vetor da esperança religiosa dos pais para tornar-se uma “acusação” contra o sistema familiar por eles mantidos.

Nesse período de crescimento das cidades os médicos higienistas organizaram um movimento com o objetivo de adaptar a população ao novo modo de vida, ou seja, inserir nas famílias novos hábitos e costumes higiênicos, sobretudo, para combater a mortalidade infantil. Assim, a criança passou a ser vista como um *ser frágil* que precisava de cuidados especiais. Para tanto o pai e a mãe começaram a dividir o direcionamento da família, ele continuava a prover materialmente, enquanto a mãe iniciava a educação do filho.

Com essa nova organização familiar surgiu a concepção da criança como um “pequeno reizinho”, representante do Brasil do futuro. Nessa criança o Estado investiu com o intuito de moldá-la para uma futura atuação na sociedade.

A criança, antes manipulada pela religião e pela propriedade familiar, ver-se-á, no século XIX, novamente utilizada como instrumento de poder. Nesse período as políticas públicas voltadas para a infância abarcavam as iniciativas voltadas para a educação, saúde, higiene e nutrição no âmbito da assistência. Sem se constituir como uma prática emancipatória, a educação assistencialista se caracterizou como uma proposta educacional para os pobres vinculada aos órgãos assistenciais.

A criança até o século XIX permaneceu prisioneira do papel social do filho. A imagem da criança frágil, portadora de uma vida delicada merecedora dos cuidados absoluto dos pais, é uma imagem recente.

A criança pequena é biologicamente determinada a necessitar de cuidados maternos exclusivos, certamente nos primeiros anos de vida (até cerca dos 3 anos). Gradualmente, daí em diante, estaria pronta para estar na companhia de outras crianças e de outros adultos. Nesse contexto a mãe é biologicamente determinada para proporcionar esse cuidado. Não receber ou não oferecer tal cuidado exclusivo é algo não natural e prejudicial, debilitando o apego da criança pequena com sua mãe e a expondo aos relacionamentos com outros adultos e crianças para as quais ela ainda não está pronta.

A organização familiar e do mercado de trabalho, ou seja, o nosso contexto social refletiu ao surgimento das instituições direcionadas à educação da criança pequena.

Em 1931, o professor Lourenço Filho (1897-1970), quando chefe do gabinete do ministro da Educação Francisco Campos, inspirado no ideário escolanovista, criou e coordenou uma campanha nacional de educação para a infância, cuja a tônica era a “criança como futuro da nação”.

A educação institucionalizada para crianças de zero a seis anos de idade não é um fato novo. A partir dos dispositivos da Constituição de 1988 e, mais recentemente, da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9394/96) cunhou-se a expressão *educação infantil* para designar todas as instituições de atendimento para crianças de zero a seis anos de idade.

As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho, das relações de produção, etc. – e é claro, com a história das demais instituições educacionais.

Sendo assim, no século XX, a partir da década de 60, há uma crescente demanda por instituições de educação infantil associada a fatores como: o aumento da presença feminina no mercado de trabalho e o reconhecimento da importância dos primeiros anos de vida em relação ao desenvolvimento cognitivo/lingüístico, sócio/emocional e psico-motor, através da discussão de teorias originárias principalmente do campo da psicologia, antropologia, psico e sócio-linguísticas.

As concepções norteadoras das práticas pedagógicas destas instituições sempre estiveram muito próximas daquilo que cada momento histórico construiu, reservou e atribuiu para o que é ser criança e ter uma infância. As concepções e o tipo de instituição destinada às crianças pequenas mantiveram uma relação direta com a classe social a que se destinava tal educação. Sendo assim, as pré-escolas designam escolas de crianças pequenas e de uma classe social com mais possibilidades econômicas, e as creches são instituições destinadas às crianças pobres e às classes populares.

Cuidar e educar, assistir e educar durante muito tempo foi a dicotomia instaurada no trabalho com crianças pequenas. Grande parte das discussões sobre o desenvolvimento da criança pequena esteve voltada para estes dois aspectos. A idéia de cuidar sempre esteve mais associada à educação das crianças pobres, pois esta faz parte do ideário construído, sobretudo, pelas ciências sociais, que as vêem como aquelas a quem tudo falta. Ou seja, as crianças das classes mais baixas são compreendidas como aquelas a quem tem ou não infância. Nesse sentido, existe uma associação entre uma concepção de criança (a quem tudo falta) e a realidade das classes menos privilegiadas.

Essas diferentes concepções que existiram no decorrer dos tempos não se encerraram em seus tempos históricos. Pelo contrário, elas são revividas e reinventadas tanto nas instituições infantis como em outras instâncias da sociedade brasileira.

Estudos recentes sobre as crianças, vindo dos diversos campos, tais como a História e a Sociologia, sugerem que escrever sobre as crianças implica considerar que elas participam das relações sociais, apropriando-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar. Nesse caso, podemos destacar a função socializadora das mídias no contexto das crianças contemporâneas. Esse processo social faz parte da vida das crianças e de seu desenvolvimento. KUHLMANN (1998) ratifica essa questão dizendo que é preciso considerar a infância como uma condição da criança. É preciso considerá-las concretas, reconhecê-las como produtoras da história e localizá-las nas relações sociais.

Nesse sentido, no item desenvolvido a seguir, tivemos a intenção de apresentar como o conceito de socialização se desdobrou ao longo do tempo,

destacando a importância de considerarmos a criança como capaz de criar e recriar a realidade a que faz parte.

2.2 - O conceito de socialização em uma perspectiva crítica

Para prosseguir no estudo das relações entre meios de comunicação e infância é necessário compreendermos a importância da função socializadora dos meios nas sociedades contemporâneas.

A *socialização* das crianças é tão antiga quanto as sociedades humanas. Segundo SARMENTO (1997) a socialização:

(...) consiste no processo através do qual os indivíduos apreendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, mediante a interação com o seu meio mais próximo e, em especial a sua família de origem, e se tornam, desse modo, membros da referida sociedade. (SARMENTO 1997. p.45)

Dentre algumas agências de socialização, PINTO (1997) destaca, reconhecidamente, as mais significativas, no quadro das quais os processos socializadores se verificam: a *família*, a *escola*, os *meios de comunicação de massas*, em especial a televisão, e o *grupo de pares*. Este, apesar de não ter o mesmo caráter estruturado e institucionalizado da escola ou da família, não pode ser considerado menos importante no desenvolvimento infantil. À medida que as crianças vão crescendo, elas vão alargando os mundos sociais com que interagem entre si e com a sociedade em seu todo.

Contudo, a sociologia da educação, em especial, permaneceu durante muito tempo circunscrita à definição durkheimiana²². A criança seria, portanto, um ser "em devir", um começo de ser, uma pessoa em vias de formação. A infância, nessa perspectiva, é definida como um período de crescimento. Ou seja, nessa "época", o indivíduo do ponto de vista físico e moral ainda não existe e sim, está se desenvolvendo. Na condição de alunos, as crianças são vistas como receptáculos, mais ou menos dóceis de um processo de socialização no interior das instituições escolares.

²² Segundo DURKHEIM (apud BORGES, 2004) a socialização é um processo unilateral por meio do qual se efetiva a assimilação, a adaptação e a integração dos indivíduos na sociedade. Esta concepção de socialização tem suscitado fortes reações por parte dos sociólogos que estudam a infância, expressas em críticas à essa perspectiva e a uma abordagem renovada do conceito.

A partir dos anos 80, os trabalhos sociológicos sobre a infância e as crianças se multiplicaram, com novas abordagens teóricas e metodológicas, conduzindo à instituição de um novo campo, o da Sociologia da Infância. Em seus pressupostos a Sociologia da Infância tem por objetivo romper com as abordagens clássicas da socialização e, portanto, centrar suas pesquisas sobre as crianças como atores. Assim, as crianças são vistas como **sujeitos** do processo de socialização, e não como simples objetos ou receptáculos.

Para Manuel Sarmiento (2003), um dos principais representantes desse novo campo, a condição comum da infância tem sua dimensão simbólica nas culturas da infância. O conceito de "culturas da infância", pela Sociologia da Infância, significa a capacidade das crianças construírem sistematicamente os modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos de significação e ação dos adultos.

Embora ainda se conheça pouco sobre as culturas infantis²³, os trabalhos recentes que têm aceitado o discurso das próprias crianças sobre o seu universo, apontam para o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte delas e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, ou seja, em culturas. Esta constatação leva à compreensão das crianças como sendo atores sociais de pleno direito.

Pesquisas sobre culturas infantis devem levar em conta, principalmente, a atenção às condições sociais em que as crianças vivem e interagem. Para isso, SARMENTO e PINTO (1997) apontam que as crianças além de serem capazes de expressarem seus sentimentos, idéias, desejos e expectativas, percebem e analisam as realidades sociais a partir do seu próprio ponto de vista. Sendo assim, o uso de metodologias que tenham como objetivo ouvir as crianças nos permitiriam o acesso às suas interpretações de suas realidades.

Então, a emergência de uma sociologia da infância, que propõe a recolha da voz das crianças, que implica em conhecer sobre as culturas infantis, sobre os saberes das crianças, suas capacidades de criar e recriar a realidade social na qual fazem parte. Entretanto, apesar da recolha da voz da criança ser a condição fundamental no conhecimento das culturas infantis, o

²³ A existência de culturas infantis é hoje profundamente influenciada pela mídia, veiculadora dos programas, filmes, personagens, brinquedos criados pela indústria cultural para as crianças, e que irão se tornar em seguida parte do universo infantil. Nesse sentido, aspectos significativos das culturas infantis contemporâneas são de fato criados por adultos.

que se busca é uma autonomia conceitual que supõe o descentramento do olhar do adulto como condição de percepção das crianças.

Para se construir um novo paradigma é importante considerar as seguintes proposições:

1 - A infância é uma construção social. 2 - A infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como a classe social, o sexo ou o pertencimento étnico. 3 - As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si. 4 – As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam. 5 - Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância. 6 - A infância é um fenômeno no qual se encontra a "dupla hermenêutica" das ciências sociais evidenciada por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância é se engajar num processo de "reconstrução" da criança e da sociedade (JAMES & PROUT, apud MONTANDON, 2001, p. 51).

Atualmente, portanto, a socialização implica que se leve em conta a criança como sujeito social, que participa da sua própria socialização, assim como da reprodução e transformação da sociedade. Sendo assim, as crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais.

O afastamento em relação à posição durkheimiana é claro. Trata-se de romper a cegueira das ciências sociais para acabar com o paradoxo da ausência das crianças na análise científica da dinâmica social com relação a seu ressurgimento nas práticas consumidoras e no imaginário social (SIROTA, 2001.p.11.)

Como já foi visto, a socialização é o resultado de interações constantes dos indivíduos com seu meio ambiente, nas quais ocorre a transmissão social dos sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças e das representações, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento.

Nas sociedades modernas, a família, a escola e a igreja foram instituições que tradicionalmente desempenhavam o papel de agências socializadoras. No entanto, as sociedades contemporâneas, fortemente mediatizadas por novas tecnologias, sofreram algumas mudanças, como por exemplo, a importância das instâncias de comunicação como agências socializadoras e o papel orientador da criança transferido para instâncias mundiais, produtoras dos múltiplos discursos que são veiculados pelos meios de comunicação.

(...) a sociedade perpetua-se através de um amplo processo de transmissão de cultura o saber acumulado (a ciência e a técnica), os valores, as representações e as normas coletivas (as estruturas simbólicas) que são apresentados às crianças e adolescentes como imagens e modelos idealizados. (BELLONI, 2005. p.32.)

Em constante interação com o meio ambiente as crianças e jovens vão incorporando estas imagens e modelos em sua experiência aceitando-os ou recusando-os. Esse processo é, portanto, chamado de socialização. Desde o momento em que nascem as crianças passam a aprender os fundamentos de sua cultura tanto de maneira formal, como na escola, quanto de maneira informal e inconsciente, o que ocorre na maioria das vezes, nas nossas sociedades contemporâneas, por exemplo, através da televisão. A imagem invade cada vez mais nossa vida cotidiana com freqüência, rapidez e generalização, o que reduz qualquer outro tipo de comunicação.

BELLONI (2005) destaca ainda que a opinião majoritariamente positiva sobre a televisão como meio de informação e de aprendizagem, pelas crianças²⁴, e a assiduidade com que os jovens assistem TV são os indicadores mais seguros da importância do papel da televisão no processo de socialização das novas gerações. Isso significa que a televisão pode oferecer os conteúdos, valores, modelos para as situações de interação entre a criança e os pais, os professores e amigos da escola, etc.

No entanto, existem estudos que vão de encontro a essa opinião positiva sobre a relação entre as crianças e a televisão. E é essa concepção que tem como um dos principais autores Neil Postman (1999) que ressaltamos no fragmento seguinte deste texto.

2.3 - “O desaparecimento da infância”

Atualmente, os meios de comunicação de massa são importantes fontes de informação que invadem nosso cotidiano e acabam alterando nossa relação com o conhecimento.

²⁴ *Você acha que se aprende com a TV? Claro! Você aprende a se vestir, a se comportar...tudo. Você aprende tudo com a TV!* (BELLONI, 2005. p.31)

Antes do surgimento e da propagação dos meios de comunicação de massa, a escola, de tradição fortemente escrita e oral, era a principal responsável pela transmissão do saber acumulado pelas sociedades. Hoje, fazemos parte da chamada *sociedade da informação*²⁵ que produz e veicula conteúdos de maneira visual, emocional e intuitiva diferentemente dos tradicionais textos escritos, de estrutura linear e racional.

A discussão sobre as implicações dos meios de comunicação para a infância contemporânea encontra-se polarizada. Por um lado, alguns autores vêem os meios de comunicação, em especial a televisão, como responsáveis pelo desaparecimento da infância. Por outro lado, o computador, principalmente, é visto por outros autores como um dos maiores instrumentos capazes de desenvolver as potencialidades das crianças.

A primeira tendência, defendida por Neil Postman (1999), responsabiliza a mídia pelo desaparecimento das fronteiras entre adultos e crianças. Fronteiras estas que estão na base do surgimento da infância como grupo social na modernidade²⁶. Ao comercializar a violência e a sexualidade, que se constituem em mercadoria “para todos”, os meios seriam causadores diretos da indisciplina, condutas agressivas e sexualidade precoce entre as crianças. Ao mesmo tempo, pela descoberta nas últimas décadas de uma nova especialidade do mercado, o de produtos para as crianças, esses meios promoveriam a comercialização da infância, ou seja, transformando as crianças em consumidores ávidos. A publicidade e o consumo também são para todos.

POSTMAN (1999) defende a tese de que a infância, uma das grandes invenções da Renascença, tanto como estrutura social quanto como condição psicológica, está desaparecendo rapidamente. Para ele o principal agente determinante dessa mudança é a mídia eletrônica. Nesse contexto, os meios de comunicação afetam profundamente o processo de socialização: a “prensa tipográfica” criou a infância e a mídia eletrônica a faz desaparecer.

²⁵ BELLONI (2005, p.21): “informação é uma nova moeda de troca, ou uma nova medida de valor, constituindo uma nova ‘ficha simbólica’ tão importante quanto o dinheiro.” A idéia de sociedade da informação faz parte do discurso da UNESCO, por exemplo, que considera as TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação: informática, telecomunicações e mídias eletrônicas) como elemento essencial para compreender as sociedades contemporâneas.

²⁶ Com o surgimento da tipografia “os pais se viram forçados a viver os papéis de educadores e teólogos e tiveram de se preocupar com a tarefa de fazer seus filhos adultos instruídos e tementes a Deus. A família como instituição educacional começa com a tipografia.(...) a vergonha foi o mecanismo pelo qual esse controle seria exercido” (POSTMAN, 1999. p. 59)

Assim, a televisão é a grande responsável pelo fim das linhas divisórias entre a infância e a idade adulta. POSTMAN (1999) aponta três razões para isto: primeiramente porque ela não requer treinamento para apreender sua forma; depois, porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento; e finalmente, porque não segrega seu público.

Deixando transparecer seu desejo de regressar a uma “idade de ouro e da inocência”, uma época em que a inocência era verdadeiramente absoluta, Postman acredita que a televisão, por não reter quaisquer segredos, destrói a infância, pois para ele sem segredos não pode existir um universo infantil. E, no centro da idéia de segredo, está o conceito de vergonha, que seria um elemento essencial no processo civilizatório. Na TV não existe isso: “tudo é para todos”.

(...) a tipografia – ao separar a mensagem do mensageiro, ao criar um mundo abstrato de pensamento, ao exigir que o corpo se subordinasse à mente, ao enfatizar as virtudes da contemplação – intensificou a crença na dualidade de mente e corpo que, por sua vez, encorajava um desprezo pelo corpo. A tipografia nos deu uma mente desencarnada, mas nos deixou com o problema de como controlar o resto de nós. A vergonha foi o mecanismo pelo qual esse controle seria exercido. (POSTMAN, 1999. p. 62)

Como já foi dito, há uma significativa divergência entre os estudiosos sobre a relação entre os meios de comunicação e as crianças. A posição aqui defendida por Postman pretende excluir as crianças do que se julga impróprio ou inadequado, especialmente conteúdos de violência, sexualidade, economia e política veiculados pelas mídias. Uma outra posição muito presente nas expressões de educadores e principalmente em políticas educacionais, (PROINFO, TV escola, etc.) compreende que as novas tecnologias são importantes instrumentos para o desenvolvimento das potencialidades dos jovens, com ênfase no acesso à informação e nas aquisições cognitivas.

David Buckingham²⁷ (2002) analisa essas duas posturas citadas acima e as indica como essencialistas de infância e da problemática dos meios de comunicação, pois os pesquisadores dessas tendências vêem a relação entre as crianças e as mídias a partir de uma suposta natureza ou qualidade.

²⁷ David Buckingham, professor no Instituto de educação na Universidade de Londres, há 20 anos vem investigando as possibilidades de promover formação às crianças sobre os meios de comunicação, tanto de maneira reflexiva quanto numa perspectiva prática.

BUCKINGHAM tenta superar esse debate procurando – a partir da relação infância e mídias – compreender o surgimento de novas configurações de infância. Segundo ele, por diversas razões, os meios de comunicação representam um papel cada vez mais importante na definição das experiências culturais das crianças de hoje. Não se pode excluí-las dos meios nem do que esses representam. Muito menos confinar os materiais que os adultos consideram que não são bons para elas. Para além de atitudes de controle, devemos prestar muita atenção em como abordar essas experiências midiáticas.

BUCKINGHAM (2002) lembra que infância é um termo que passa por mudanças, cujo significado se define principalmente por sua oposição a outro termo que também está em mudança: maturidade. Ele lembra que, na origem, a infância se define por exclusão e pelo que não é. O trabalho remunerado, o sexo, o consumo de álcool e o direito ao voto, são segundo este autor, as principais interdições que servem para definir a infância. Embora criticando a abordagem que atribui à tecnologia a responsabilidade pelos destinos da infância Buckingham admite que os meios de comunicação representam um papel cada vez mais importante na definição das experiências culturais das crianças de hoje e, por consequência, contribuem fortemente para a construção da infância contemporânea.

Assim como é proposto pela a Sociologia da Infância, BUCKINGHAM (2002) defende que para compreender a relação entre os meios de comunicação e as crianças é necessário trabalhar de maneira menos teórica e mais empírica, observando como estas tecnologias são de fato projetadas, produzidas e comercializadas, e investigando as maneiras como as crianças realmente as utilizam.

Outra questão para a qual BUCKINGHAM (2002) chama atenção é o fato de que o significado de infância é construído social e historicamente, e que hoje está fortemente ligado ao mercado comercial e à cultura do consumidor. O autor cita como fatores que alteram a situação da infância: as mudanças da família tradicional, tais como a diminuição de casamentos, a redução do número de filhos, o aumento do número de mães que trabalham, bem como o fato das crianças serem submetidas cada vez mais a atividades de ócio supervisionadas, de terem seu tempo livre controlado e assumindo natureza de

consumo, o que conduz a uma redução da autonomia infantil. Em outras palavras, com o desenvolvimento relativamente recente de um mercado de consumo de produtos infantis, as crianças adquirem maior poder político e econômico, na medida em que passam a dispor de poder de decisão sobre as compras familiares. Por outro lado, elas sofrem maior controle e vigilância, enquanto, concomitantemente, aumentam as desigualdades entre crianças ricas e pobres, aprofundando as diferenças entre as diversas infâncias possíveis.

A partir dessa análise, BUCKINGHAM (2002) sugere, ao invés de se tentar criar um espaço seguro para as crianças, se promova a reflexão entre elas, por meio da educação sobre a cultura do consumidor de modo a possibilitar-lhes o entendimento dos princípios econômicos através dos quais ela (a cultura do consumidor) funciona.

BUCKINGHAM (2002) acredita que devemos achar a forma de preparar as crianças para se desenvolverem e participarem do mundo adulto, dos meios atuais e, se necessário, para mudá-lo. O autor defende a intensificação do acesso das crianças à esfera pública – dos direitos à proteção, provisão, participação e educação – em oposição a uma maior privatização ou domesticação.

No que se refere à *proteção*, o autor defende que as crianças (bem como os adultos) não deveriam ser submetidos a materiais que eles mesmos não tenham decidido experimentar conscientemente ou que demonstrem ser prejudiciais para o seu bem-estar, devendo-se mesmo avançar até um sistema que facilite e apóie a autoregulação, não apenas por parte dos pais, como das próprias crianças. Quanto ao aspecto de *provisão*, as crianças devem poder dispor de um vasto/diverso material projetado especificamente para elas. No que diz respeito à *participação*, o autor reivindica a participação na própria produção, bem como na elaboração da política de meios e da gestão das instituições midiáticas. Do ponto de vista da *educação*, é necessário, segundo afirma o autor, oferecer às crianças um acesso igualitário tanto às tecnologias midiáticas como ao tipo de capital que se necessita para utilizá-las de forma mais proveitosa. A *educação* midiática, para ele, não se limita à análise dos meios, nem ao desenvolvimento da capacidade de visão

crítica, mas seu objetivo maior é fomentar a participação crítica dos jovens como produtores culturais por direito próprio.

Para completar essa discussão é indispensável refletirmos sobre questões que envolvam a invasão das mídias e o emprego de aparelhos eletrônicos no cotidiano das pessoas. BABIN & KOULOUMDJIAN (2001) nos ajudam a compreender um novo comportamento intelectual e afetivo, principalmente entre as novas gerações, em sua obra *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*, a qual exploramos a seguir.

2.4 - Imagem, audiovisual e aprendizagem.

Diversas pesquisas²⁸ demonstram que, ao se relacionarem com as mídias as crianças mostram-se sujeitos ativos e interativos. No contato com as linguagens midiáticas (meios de comunicação social) as mesmas elaboram significados que são colocados em prática no convívio com a família, na escola, no bairro, etc. Unindo o que as crianças e os jovens aprendem com os pais e a comunidade com as informações que recebem dos meios de comunicação, é constituído um vasto repertório de saberes.

Nesse sentido, BABIN & KOULOUMDJIAN (1989) propõem que as novas tecnologias modificam as formas das novas gerações apreenderem o mundo, a partir da especificidade da linguagem que os autores denominam “audiovisual”. As crianças hoje teriam modos de compreender mais relacionado com características dos meios de comunicação que são importantes em suas vidas: uma linguagem mais fragmentada, emocional, intuitiva, etc.

Para eles, a escola seria um lugar de “conexões”, ou seja, um lugar para completar, relativizar, criticar e confrontar o aprendido fora das salas de aula, um lugar onde se poderia ocorrer a comunicação entre os homens que armazenaram conhecimentos a partir dos muitos receptores individuais.

Uma outra idéia apresentada pelos mesmos autores citados acima é, quem vive envolvido com as mídias perde a memória e o sentido das coisas importantes. Isso acontece especialmente na televisão, quando o jornalismo

²⁸ BUCKINGHAM (2002), GIRADELLO (1999), MERLO-FLORES (2002).

trabalha com a idéia de “seqüência de choques emocionais”. O escritor tcheco KUNDERA apud BABIN & KOULOUMDJIAN descreve muito significativamente fatos que fundamentam essa idéia:

O assassinato de Allende bem depressa encobriu a lembrança da invasão da Boêmia pelos russos, o massacre sangrento de Bangladesh fez esquecer Allende, a guerra no deserto do Sinai cobriu com o seu alarido as queixas de Bangladesh, os massacres do Cambodja fizeram esquecer o Sinai e assim por diante, assim por diante, assim por diante, até o esquecimento completo de tudo por todos. (KUNDERA apud BABIN & KOULOUMDJIAN ,2001.p.163)

Nesse contexto, a escola da geração do *audiovisual*²⁹ poderia ter a função de “lembrar-se”, ou seja, a escola poderia ser um lugar onde a memória da sociedade é ensinada e conservada. Isso ocorreria em um espaço agradável dividido entre a abordagem global e sensorial³⁰ e, a abordagem linear – um lugar de livros, mas também um lugar do audiovisual, da coleção de revistas, discos, etc.

Em síntese, BABIN & KOULOUMDJIAN (1989) defendem a relação da cultura das novas gerações com a escola em geral, ou seja, autores propõem o surgimento de uma nova escola que eles chamam *em estéreo* que combinaria a linguagem tradicional escrita com as novas linguagens audiovisuais.

GOLEMAN (1995) contribui para essa discussão quando defende a tese de que temos duas mentes – a emocional e a racional. E, que esses dois modos especialmente diferentes de conhecimento interagem na construção da nossa vida mental.

(...) a mente racional, é o modo de compreensão de que, em geral, temos consciência, mais atento e capaz de ponderar e refletir. Mas, além deste, há um outro sistema de conhecimento que é impulsivo e poderoso, embora às vezes ilógico – a mente emocional. (GOLEMAN, 1995. p. 23)

²⁹ BELLONI e SUBTIL (2002) comentam o uso do termo “geração audiovisual” por BABIN & KOULOUMDJIAN (1989) que segundo ela significa que a educação considere os diversos sentidos e as diferentes experiências dos jovens como fontes de conhecimento e os integre num processo de aprendizagem ativa, em que o sujeito seja autor de seu próprio processo de saber.

³⁰ A tecnologia avançada, da eletrônica, da imagem, faz surgir novas percepções sensoriais e isso vai gerar, especialmente nos jovens, outra sensibilidade para a apreensão do mundo, das relações, das coisas e dos conhecimentos (BABIN & KOULOUMDJIAN, 1989)

Pesquisas, relativamente recentes, em psicofisiologia destacam a especialização de cada um dos hemisférios cerebrais, nas diferentes funções perceptivas. Os resultados mostram que no hemisfério esquerdo rege funções como leitura, a escrita, o cálculo, a aritmética, a classificação e a lógica, ou seja, prevalecem as funções ligadas à linguagem, generalizando, à abstração. Já no hemisfério direito predominam as funções espaciais não verbais. É esse hemisfério que controla as dimensões artísticas, simbólicas, espaciais e musicais e é também o hemisfério da emoção, do intuitivo, do criativo e do sintético.

Portanto, enquanto os modos de aprender da escola apresentam as características das operações dependentes da mente racional, os novos modos de aprender do audiovisual relacionam-se às funções regidas pela mente emocional. Trabalhar em estéreo, na linguagem audiovisual significa distinguir duas fontes sonoras que se gravam em duas pistas diferentes, assegurando entre elas, um laço de simultaneidade no interior de uma mesma fita. Ou seja, permitir a ligação entre a mente racional e a emocional, instaurando os dois modos de compreensão e de expressão.

A pesquisadora argentina Tatiana MERLO-FLORES (2002) ressalta que estudos sobre *imagem/audiovisual e aprendizagem* têm por objetivo analisar os processos que se dão nas crianças e jovens, diante da super estimulação de imagens tanto em nível biológico, como da personalidade em suas relações sociais e segundo seus contextos culturais. Seus estudos apontam para o fato de que o sujeito é ativo na recepção e que as formas de recepção são influenciadas segundo diferentes contextos socioculturais e mediações.

Em sua obra MERLO-FLORES (2002) cita Mc Luhan, o qual acredita que a televisão proporciona ao seu expectador, especialmente à criança, uma experiência ativa e participativa, onde a informação fornecida pela TV pode ser completada por seu observador a partir da sua própria realidade.

Em uma de suas investigações, Merlo-Flores relata que, nas narrações e nas especificações das crianças sobre seus programas preferidos, aparecem suas carências mais profundas e inconscientes. Enquanto que nas suas identificações e projeções da imagem televisiva aparecem os mecanismos compensatórios que utilizam.

Por exemplo: um mesmo personagem com poderes sobrenaturais é a preferência de duas crianças com características de personalidade muito distintas. A primeira criança a que me refiro, não apresenta em seus desenhos nenhum sinal de agressividade, tem bons vínculos familiares e uma conduta "correta". No entanto, se identifica com a violência do personagem, o qual "quer ser quando crescer". Já a segunda criança, apresenta sinais de agressividade em todos seus desenhos, também tem uma conduta correta, mas através do depoimento de sua mãe, percebeu-se uma relação familiar onde a figura feminina é dominante. Contudo, essa criança que elege o mesmo personagem como preferido pelas coisas que faz, diz não querer ser como ele em nada, e não o nomeia como elemento integrante de suas conversas.

Em diferentes níveis socioculturais, os programas televisivos apresentam discussões, nos quais os temas relacionados fazem parte dos contextos sociais onde as crianças participam cotidianamente.

Nesse sentido, os conteúdos da TV frequentemente funcionam como agentes de socialização grupal.

Na base da compreensão da relação das crianças com as mídias aparecem os *estudos da recepção* e a *Sociologia da Infância* que vêem a criança como um sujeito ativo.

2.5 - Os estudos da recepção

Para entender melhor a relação entre infância e televisão, os *estudos de recepção* trazem algumas contribuições significantes para esse campo de pesquisa.

Os estudiosos que conduzem os *estudos de recepção* apresentam uma abordagem teórica e metodológica que se preocupa menos com “aquilo que as mídias fazem às pessoas” (às crianças, nesse caso), do que com “aquilo que as pessoas fazem com as mídias”.

SOUSA (1998) apresenta um histórico sobre os estudos da recepção e apresenta algumas abordagens que se deram sobre o receptor ao longo dos anos. O termo *receptor* ainda é influenciado pelos pressupostos dos estudos sobre comunicação, norte-americanos, do início do século. Nessa perspectiva há uma relação de predomínio do emissor sobre o receptor, ou seja, é evidente

a associação entre a passividade e o receptor. Essa relação é sempre direta, linear, unívoca e necessária de um pólo, o emissor, sobre outro, o receptor.

A reflexão sobre pós-modernidade³¹ faz uma crítica radical dessa visão unidirecional dos processos de comunicação.

Nesta nova abordagem dos meios de comunicação passam a serem vistos tanto como espaços de negociação quanto de debates, uma vez que os valores longe de serem expressão de sentido dado apenas pelo produtor ou pelo receptor, são o que exprimem o processo mesmo no qual eles ocorrem.

Para BARBERO apud SOUSA (1998) “o emissor e o receptor se situam (...) não tanto com relação a um canal a um meio, porém com relação a necessidades e problemas”. O autor rejeita o modelo mecânico da comunicação, em que comunicar é fazer chegar uma informação de um pólo à outro, com significado já pronto. Neste caso, afirma BARBERO (2002), trata-se do modelo de receptor como vítima, como um indivíduo isolado, sem sociedade, cultura ou história.

Embora reconheça o papel preponderante do emissor na comunicação que nela imprime intenções manipuladoras ou ideológicas e, as limitações que o receptor tem ao lidar com as mensagens que estão no seu próprio contexto social e na interação com outros atores sociais, BARBERO (2002) sustenta que o sentido de um determinado produto cultural ou situação só é construído na circulação de discursos sociais, a partir de particularidades antropológicas, sociológicas e culturais.

Para BARBERO (2002), a televisão é uma mídia muito contraditória. Primeiramente, a televisão é um aparelho em termos físicos, capaz de moldar os gostos populares, as expectativas em função de lógicas completamente exteriores às dinâmicas culturais das pessoas. Ao mesmo tempo, o que o autor defende é a TV como dispositivo que possibilitou, como nunca, expressar dinâmicas culturais populares, expressivas, gestuais, cenográficas, dramáticas, como nunca antes.

³¹ “A idéia de pós-modernidade ronda a arquitetura, a estética, a literatura e a sociologia desde o início dos anos 60.” (ARMAND & MATTELART, 1999. p.172) Como diz o crítico americano FREDRIC JAMESON apud MATTELART (2002) o pós-modernismo se situa como uma etapa historicamente bem determinada da evolução dos regimes de pensamento, sobretudo, no que diz respeito a ruptura do pensamento pós-moderno.

Ainda BARBERO (2002), chama a atenção para uma pesquisadora chilena que trabalhou com habitantes de bairros populares, e fez uma pesquisa sobre como as mulheres de áreas operárias viam a publicidade. Ela descobriu um fato interessante:

As mulheres disseram: ' somos excluídas da publicidade. Somos desconhecidas. Os traços da mulher chilena não aparecem. Sempre aparecem traços da mulher branca rica. Nós aparecemos em propaganda de sabão, de produtos de cozinha. Mas nos reconhecemos. ' Mas como, se disseram que não? ' Não nos reconhecemos, mas nos reconhecemos. Porque temos o direito de sermos bonitas, temos o direito de despertar desejo em nossos maridos. A publicidade nos faz lembrar todos os dias, que também somos mulheres, com direito a ser atraentes, com direito à várias comodidades ligadas, sobretudo, à dimensão feminina.' Então, a publicidade não é tão mentirosa. As mulheres de áreas operárias completaram: ' Quem não nos vê é a sociedade, é ela que não nos deixa sonhar, não a televisão. Se nos deixassem sonhar teríamos mais força para lutar.' Então a publicidade era contraditória para elas, negando-as por um lado, mas incitando-as por outro, fazendo-as pensar em direitos e expectativas de crescer no sentido físico e espiritual (BARBERO, 2002)

BARBERO (1998) sugere que os estudos da recepção devem se preocupar com o que as pessoas fazem com elas mesmas, com os meios e, não com o que os meios fazem com as pessoas. Nesse sentido, esse estudo quer resgatar a vida, a criatividade dos sujeitos, a iniciativa e, principalmente a dinâmica da vida cotidiana como espaço onde se produza sentidos.

Embora o maior objetivo da TV como sistema seja vender (produtos, idéias, audiência) ela é a maior fábrica de imagens que tem existido, mobilizadora de emoções e sentimentos. Embora tenha como principal objetivo vender, isso não significa que não haja aprendizagem, nem mudanças biológicas, nem modificações nas estruturas do pensamento, nem nas formas de relacionar-se consigo mesmo e com o mundo.

2.6 - Imaginação e Cognição

De fato, a televisão produz um conjunto de formas e conteúdos audiovisuais que, ao serem expostos às crianças, transformam os adultos, principalmente os educadores, em responsáveis na reflexão sobre o sentido dessas ações comunicacionais para o público infantil. No entanto, a escola,

instituição especializada em socialização, ainda não compreende as transformações nos modos de aprender que a televisão possibilita aos alunos.

As tecnologias da informação e da comunicação, através de seus conteúdos e linguagens, expõem às crianças e aos jovens novos valores, interesses, linguagens e visões.

Gilka Girardello (1999) ressalta a narrativa como um dos estímulos mais importantes à imaginação. Diz a autora que a imaginação é uma faculdade que se desenvolve durante toda a vida do ser humano mas que, na infância, a criança tende a se entregar mais facilmente à fantasia e que, por isso, a imaginação se manifesta de maneira especial.

Do ponto de vista da imaginação GIRARDELLO (1999) destaca que a discussão apresenta dois lados opostos: de um lado, o receio de que a televisão anestesie a imaginação, fazendo com que as nossas capacidades imaginativas adormeçam, submersas pelas imagens da tela. Por outro lado, defende-se que a televisão “não destrói a imaginação das crianças: quando vêem televisão, elas sonham de olhos abertos!”

A autora acredita que devam se levar em conta essas duas posições e outros três fatores: primeiro, quanto tempo a criança passa assistindo TV, segundo, o tipo de mediação adulta, ou seja, a qualidade geral do cotidiano da criança, e por fim, o conteúdo da programação.

Nesse sentido, é importante oferecer às crianças condições para que a imaginação "floresça" de maneira saudável. Dentre os fatores favoráveis à imaginação infantil, alguns deles são: o envolvimento da criança com a arte, seu contato com a natureza e, destaque de maneira especial, a atitude do adulto no ambiente em que a criança vive. A autora propõe que ele deveria produzir um ambiente favorável ao seu faz-de-conta.

As investigações sobre o imaginário infantil têm sido dominadas pelas correntes da Psicologia que relacionam essa característica humana a um *déficit* - concepção moderna de infância - as crianças imaginam o mundo porque carecem de um pensamento objetivo ou porque os seus laços racionais estão imperfeitamente formados com a realidade. Porém, na perspectiva sociológica e antropológica é a *diferença* que orienta as discussões sobre o imaginário infantil. Este é inerente ao processo de desenvolvimento e formação da

personalidade e racionalidade da toda criança, desde que no contexto social e cultural seja fornecido condições e possibilidades desse processo.

MERLO-FLORES (2002) ressalta que essa imagem que se conecta, inevitavelmente, com a emotividade, pode ser utilizada como expressão do pensamento e da racionalidade. MORGADO apud MERLO-FLORES (2002), neurologista, comenta que uma das funções mais importantes da emoção é gravar no cérebro o que é mais importante. Essa afirmação, implicitamente, apresenta a emoção como um elemento sustentador da capacidade adaptativa e de aprendizagem. A partir do conceito de inteligência emocional, surge uma enorme bibliografia e propostas que defendem a incorporação do emocional no processo ensino-aprendizagem. Esse conceito, relativamente novo, contrapõe-se ao conceito tradicional que considera a inteligência somente do ponto de vista lógico e lingüístico.

Na verdade, parece-nos que o que acontece no dia-a-dia das crianças e jovens é uma grande contradição. Fora da escola há uma saturação de imagens e a ausência de sua reflexão, enquanto que na sala de aula ocorre uma abundância de reflexão e de processos de ensino aprendizagem. Esse fato nos fez refletir de maneira intensa sobre como ocorreu e como ocorre a formação dos professores que atuam nas escolas com crianças e jovens que fazem parte da geração do audiovisual e do computador

2.7 – Alguns estudos sobre a “Formação do professor”.

A coletânea organizada por Maria Luiza Belloni, “A formação na sociedade do espetáculo”, reúne textos de professoras e estudantes de pós-graduação que formam o Comunic³², os quais buscam uma reflexão sobre a onipresença das tecnologias de informação e suas mensagens considerando o professor e sua formação o principal foco para a mudança educacional.

BELLONI (2002) enfatiza que todo sistema de ensino precisa ter como objetivo principal, a formação da criança que seja capaz de refletir, criar e se

³² COMUNIC é um Grupo de pesquisa ligado ao LANTEC, Laboratório de novas tecnologias do CED/UFSC, que vêm desenvolvendo pesquisas sobre diferentes temáticas neste campo da educação/comunicação.

expressar em toda e qualquer linguagem a partir dos meios técnicos disponíveis na sociedade.

Sendo assim, a autora, que defende a “educação para os meios” (mídia-educação), propõe fazer deles objetos de estudo e, ao mesmo tempo, instrumentos de comunicação e educação a serviço de uma pedagogia renovada. Dentro desta proposta, é importante esclarecer que mídia-educação não tem a intenção de promover somente o conhecimento **sobre** os meios e suas mensagens, mas, principalmente, buscar o conhecimento **dos** meios, suas linguagens e aspectos operacionais de forma que o ser humano utilize-os como meios de emancipação.

A partir das mudanças sociais, do uso das novas tecnologias que interferem diretamente no novo modo de compreender e aprender da geração dos audiovisuais e do computador, a função do professor também precisa sofrer mudanças. BELLONI (2002) propõe um conceito de “professor coletivo, ou seja, uma equipe de professores como forma de dar conta do aluno autônomo, típico do século XXI”. Contudo, esse diálogo não deve ser encarado como exemplos de práticas pedagógicas a serem seguidos, mas como diferentes propostas de trabalho que podem iluminar novas perspectivas ou trazer a tona questões inesperadas.

Além disso, para se cumprir tal tarefa os educadores devem partilhar seus papéis e funções novas com profissionais de outras áreas, tais como comunicadores, informatas e outros especialistas.

Para que haja efetivamente uma inovação pedagógica é indispensável que se pense na formação do professor. PINTO apud BELLONI (2002) destaca que qualquer medida que se tome nessa direção inovadora deve se levar em conta a integração “entre a formação inicial, a formação continuada e a prática docente do professor” e, acima de tudo, que esse movimento entre teoria e prática esteja associado a um exercício de reflexão constante que possibilite mover a prática para outras direções. Nesse sentido, “o professor reflexivo” é levado a uma constante observação da sua prática ou contexto que está inserido com o intuito de identificar suas características e atuar no sentido de mudá-las.

Com isso, o professor deve estar disposto a aprender com as sucessivas práticas docentes que desenvolve, impossibilitando a *fossilização* de suas ações:

Falar, então, da formação reflexiva de um professor implica focalizar justamente aquilo que constitui a essência da atividade reflexiva, estabelecendo procedimentos e constituindo elementos da prática docente que, mesmo após o período de formação, continuam a pautar a atuação do educador. (PINTO apud BELLONI, 2002. p. 178.)

Sendo assim, PINTO apud BELLONI (2002) entende por reflexão, não somente a capacidade de articular raciocínios, mas a capacidade de aprimorar o conhecimento a partir da imersão consciente nas suas próprias experiências.

Estas reflexões nos apontam para a principal questão deste trabalho, que são as formas como a escola lida com o mundo midiático que constrói, em larga medida, as culturas da infância e, em consequência, atua sobre os interesses e modos de perceber o mundo das crianças.

O viés escolhido para fazer esta reflexão são as concepções que os professores das crianças pequenas têm da relação destas com as mídias, e as práticas decorrentes dessas compreensões.

É esse mundo de idéias e práticas desses atores da educação – os professores – que iremos explorar em nosso trabalho.

Capítulo 3

Representações e práticas das professoras de Educação Infantil

O trabalho empírico referente à dissertação constituiu-se de quatro fases. Primeiramente, foi realizado um questionário com as professoras da escola pesquisada, na cidade de Juiz de Fora. As fases seguintes, mais qualitativas, foram distribuídas da seguinte maneira:

- Foram observadas duas aulas de cada professora regente e da professora de artes;
- Foram realizadas entrevistas com as professoras que fazem parte do quadro docente do segmento da Educação Infantil.
- Foram realizados dois grupos focais, com a duração de uma hora cada, com os alunos selecionados pelas professoras regentes.

Neste capítulo, serão analisadas as atividades desenvolvidas nas três primeiras fases da pesquisa relacionadas, sobretudo, às representações e práticas dos professores³³, sujeitos do presente trabalho.

3.1 - Questionários

O primeiro contato com o segmento da Educação Infantil do Colégio de Aplicação João XXIII constituiu o período exploratório da investigação, o qual apontou os caminhos a serem percorridos no aprofundamento da pesquisa de campo. Assim, foi estabelecido que seria necessário realizar, primeiramente, um questionário como um “sobrevôo”, para localizar algumas informações relevantes sobre quem são os sujeitos da pesquisa, especialmente, qual o seu perfil cultural.

A atividade dessa fase da investigação ocorreu no mês de setembro de 2007, na própria instituição de ensino. Participaram dela, todas as professoras do segmento da Educação Infantil.

³³ Optamos por utilizar nomes fictícios para resguardar a identidade dos sujeitos da nossa pesquisa.

O questionário constitui-se de oito questões, sendo sete fechadas e uma aberta. As questões fechadas foram tabuladas e serão apresentadas a seguir e, a questão aberta, cujas respostas consideramos espontâneas apresenta fatos relevantes e foram transcritas a fim de acrescentar na análise qualitativa da pesquisa.

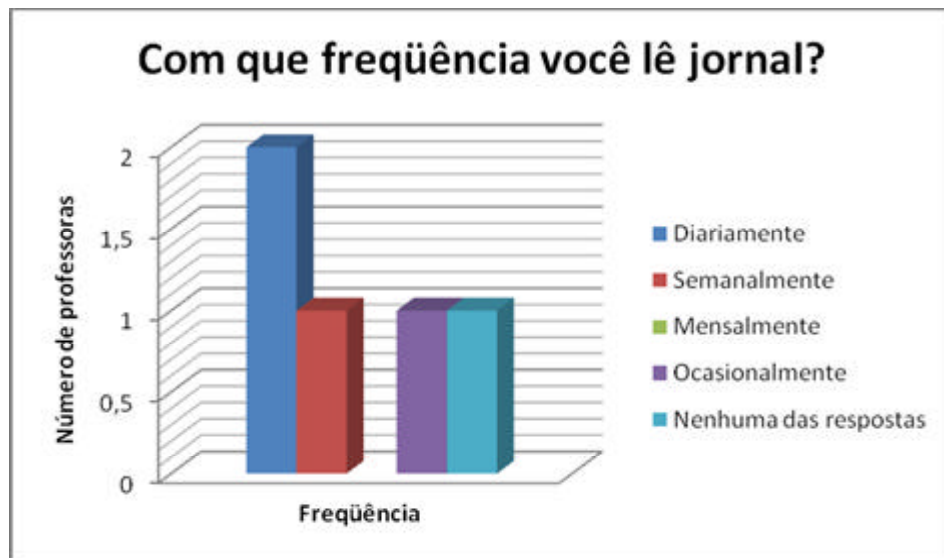
As respostas dos questionários, aplicados às cinco professoras de Educação Infantil – duas professoras regentes, uma professora de Artes e duas professoras de Educação Física – que acentuam o seu perfil cultural, vêm das seguintes perguntas:

Tabela 2:



Com exceção de uma professora, a maioria revela que lê jornal, confirmando a valorização dada a esse recurso como fonte de informação e conhecimento, apesar de apenas duas professoras assinalarem a opção "diariamente" (referente à tabela 2). A única professora que se mostrou contrária à maioria na segunda questão (referente à tabela 2) cursa doutorado, atualmente.

Tabela 3:



No entanto, é unânime entre as pesquisadas o gosto pelo cinema. De cinco participantes, quatro assistiram um filme no cinema “há poucos dias atrás” (referente à tabela 4), e a professora que mais tempo faz que deixou de assistir um filme no cinema escreveu uma observação ao lado da questão ratificando que o fato de “ter um bebê de sete meses em casa” a impediu de realizar esse atividade mais recentemente. Portanto, dentre as mídias citadas no questionário, o cinema parece ser o predileto entre as professoras, sobretudo, como fonte de lazer.

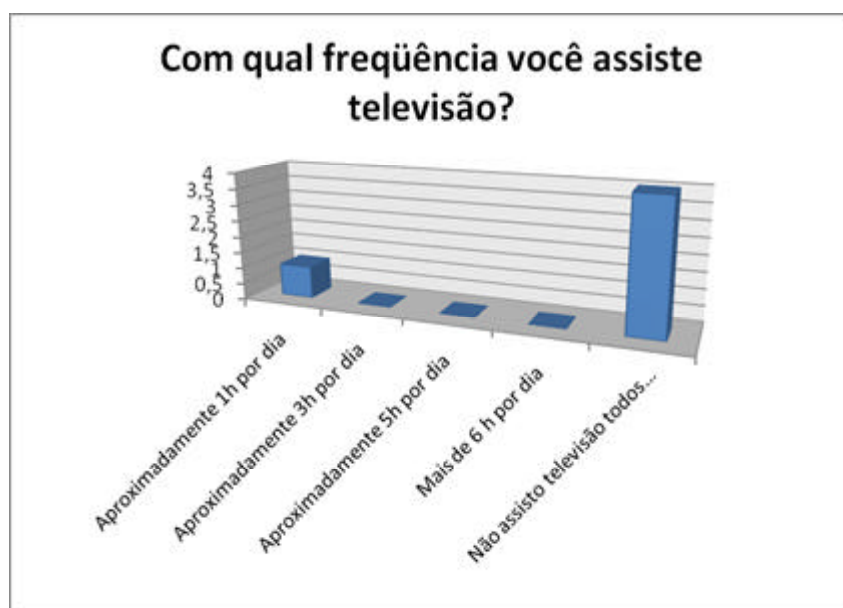
Tabela 4:



As questões seis, sete e oito referentes ao uso da televisão pelas professoras, sujeitos da pesquisa, em seu cotidiano, são as que mais trazem revelações. Apesar de todas confirmarem a presença da TV no seu dia-a-dia, a maioria, responde que “não assiste televisão todos os dias” (referente à tabela 5), enquanto uma única professora escolhe a opção “aproximadamente 1 hora por dia”.

A postura das professoras de não declararem diretamente que assistem televisão todos os dias pode ter alguma relação com a preocupação das mesmas de preservar a visão conservadora de padrões culturais mais antigos como, por exemplo, hábitos de leitura e escrita, os quais para alguns, podem estar sendo colocados em risco ao longo do tempo, especialmente pela TV e sua universalidade. Nesse caso, a TV representa um elemento que intriga e perturba.

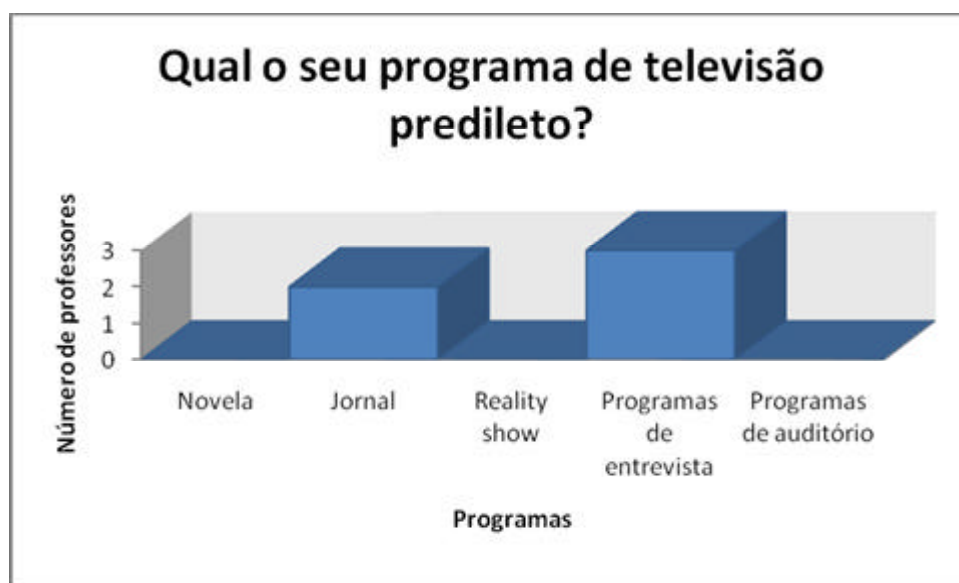
Tabela 5:



PENTEADO (1999) apresenta uma situação paradoxal relativa à TV e a Educação. O autor destaca o apelo comercial de alguns canais, o sensacionalismo, os programas centrados em violência, sexo e consumismo. Todavia, “ao lado da TV comercial, numa existência tímida e heróica, vicejam os canais educativos, onde o compromisso com a cultura, o bom gosto, o entretenimento saudável, construtivo, responsável, é a regra.” (PENTEADO, 1999, p.5).

Acredito, pois, que todo esse cenário acrescido da “formação dos professores” voltada para um ensino baseado em técnicas pedagógicas, conteúdos e materiais convencionais estimulam a resistência à utilização das mídias como objetos didáticos-pedagógicos nas escolas.

Tabela 6:



Quanto às novelas, reality shows e programas de auditório, estes não são mencionados pelas professoras. Uma delas justifica na pergunta aberta, que não assiste à novela com frequência porque não tem paciência.

Cabe aqui ressaltar os estudos de BARBERO & REY (2004) onde eles apresentam o percurso histórico e cultural das telenovelas latino-americanas, no qual o Brasil se destaca como um dos principais produtores televisivos.

Até meados dos anos 1970 os seriados norte-americanos tinham as maiores audiências nos canais latino-americanos de televisão. Essa situação começou a mudar quando a indústria televisiva das telenovelas, por volta de 1980, modernizou seus processos de infra-estruturas, técnicas e financeiras, e de especialização de seus recursos humanos, como autores, diretores, fotógrafos, especialistas em som, cenógrafos e editores.

Aos poucos, através das telenovelas, os autores começaram a abordar e ter como referências “temáticas” e de “estilos”, o cotidiano cultural de cada país. O Brasil, especialmente, ganhou o reconhecimento internacional através de seu estilo moderno³⁴ de produzir telenovelas.

³⁴ “(...) moderno, é aquele que, sem romper de todo o esquema melodramático, irá incorporar um realismo que possibilita a “cotidianização da narrativa” e o encontro do gênero com a história e com algumas matrizes culturais do Brasil” (BARBERO & REY, 2004. p.120)

A produção da telenovela representou, por sua vez, uma certa apropriação de cada país: sua nacionalização. Pois bem, se é certo que o gênero telenovela implica rígidos estereótipos em seu esquema dramático e fortes condicionantes em sua gramática visual – reforçados pela lógica estandartizadora do mercado televisivo mundial -, também o é que cada país fez da telenovela *um particular lugar de cruzamentos e outros campos culturais, como a literatura, o cinema, o teatro.* (BARBERO & REY, 2004. p118.)

A pergunta aberta tinha o propósito de ampliar a opinião dos sujeitos da pesquisa quanto ao fato de assistirem televisão, expressando mais abertamente a influência da televisão no seu cotidiano, visto que na sétima pergunta do questionário (referente à tabela 6) as professoras escolheram como preferência os programas jornalísticos e de entrevistas.

As respostas da pergunta aberta foram as seguintes:

“Você assiste outro tipo de programa apontado acima (tabela 7), qual e por quê?”

Professora 1 (Regente)	“Sim, Jornal, a fim de ficar informada. Esportes, programas com os filhos e marido. Desenhos animados, puro lazer. Novela: não tenho paciência, muito raramente.”
Professora 2 (Ed. Física)	“Às vezes assisto um filme para relaxar de tanto estudo.”
Professora 3 (Regente)	“Sim. Opinião espírita, porque são discussões muito interessantes; jornal, para me informar sobre o mundo; Jornal, para informar sobre Juiz de Fora; filmes, principalmente no final de semana, para me descontraír.”
Professora 4 (Ed. Física)	“Gosto de assistir programas divertidos por descontração, como <i>Casseta e Planeta</i> , <i>A Grande Família</i> . Para conhecimento: <i>Globo Repórter</i> e programas na TV Escola.”
Professora 5 (Artes)	“Programas culturais na TVE, por exemplo: Comentário geral, Arte com Sérgio Britto, Mundo da Arte, Mundo da literatura. São da minha área de interesse e contribuem para a minha profissão.”

Sendo assim, através da análise dos resultados do questionário já foi possível obter um quadro geral de alguns aspectos da relação entre as sujeitos da nossa pesquisa e algumas mídias.

Embora, em menor incidência, o jornal aparece como recurso de informação utilizado por todas as professoras envolvidas na presente pesquisa.

O cinema se revela como importante atividade de lazer.

Por fim, ficou evidente a presença, especialmente, da televisão no cotidiano das professoras que, curiosamente, aparece, e de maneira majoritária, como meio privilegiado, para elas, de conhecimento de mundo.

3.2 – Observações

Por serem os professores o foco da nossa pesquisa, buscamos, depois de levantar algumas informações que caracterizaram o perfil cultural das pesquisadas, dados referentes à sua prática pedagógica para o enriquecimento desse trabalho. No entanto, a opção por fazer poucas observações nos deixou limitados em nossas análises.

Mesmo assim, aproveitamos o material que conseguimos nessa fase da pesquisa e no curto período das observações nos chamou a atenção a preocupação com a questão da alfabetização.

Principalmente nas aulas das professoras regentes, um fato recorrente foi a preocupação de criar um *ambiente alfabetizador* envolvendo os alunos. Elementos como o “caderno de atividades” (ANEXO 2A), “a denominação e o registro pelas crianças de um título único para desenhos produzidos por eles” (ANEXO 2B), o “dia do livro” (ANEXO 2B) e a “atividade do quebra-cabeça (ANEXO 2D)”, estiveram presentes nas observações e revelam essa preocupação.

No entanto, foi interessante a reação da professora quando, no decorrer de uma atividade, as crianças destacaram o “programa de televisão que eles preferiam assistir” (ANEXO 2A).

A atividade proposta naquela aula fazia parte do “caderno de atividades”, onde os alunos deveriam observar a seqüência da historinha (rotina) da personagem Renata. A professora pergunta: “O que Renata faz para se divertir?” Um dos alunos responde: “brinca”, o outro complementa: “vê TV”. A professora continua seu interrogatório: “Que cuidados ela toma com o corpo?” Um aluno responde:

“se alimenta bem”, mais uma criança participa da discussão: “escova os dentes, toma banho,...” e outro conclui: “descansa”. Por fim a professora pede para que eles “pintem de lápis de cor” os quadrinhos para “perceber melhor os detalhes” da historinha de Renata. (ANEXO 2A)

De acordo com o trecho destacado acima, durante o desenvolvimento de uma atividade que tinha como objetivo desenvolver a oralidade dos alunos a partir da seqüência de imagens apresentada pela professora regente da turma do “3º período A” às crianças, as quais teriam que caracterizar os hábitos de uma personagem (Renata) associada aos desenhos.

Dentre as imagens selecionadas pela professora, os alunos puderam descrever o que “Renata” (personagem da história) fazia para se divertir e para se cuidar (higiene pessoal). Quando os alunos começaram a citar, especificamente, o que a personagem fazia para se *divertir*, a televisão apareceu entre as principais opções. Nesse momento, as crianças acabavam relacionando os seus hábitos diários aos da personagem da história.

Nesse sentido, pudemos perceber a presença da televisão na rotina dessas crianças, principalmente quando elas começaram a apresentar suas preferências por desenhos animados.

BELLONI (2005) e LURÇAT apud BORGES (2004) abordam a questão da *diversão* a partir, especialmente, da banalização das cenas de violência. Ou seja, a repetição e o uso de maneira abusiva dessas imagens acabam banalizando o seu efeito no espectador que acaba achando engraçadas as cenas de terror e violência.

A pesquisadora presente nesse momento pode perceber a mudança de humor das crianças de quando faziam a atividade proposta pela professora para quando elas puderam falar sobre o que viam na televisão. Fato que remete ao posicionamento de BARBERO & REY (2004) sobre a realidade do cotidiano escolar. Os autores chamam a atenção para o paradoxo em que as crianças e jovens vivem: enquanto nas escolas eles participam de atividades entediadas e obrigatórias, as experiências vividas diante da telinha estimulam uma série de sentimentos e emoções muito mais prazerosos com possibilidade de conexão com a sua realidade.

A atividade do “dia do livro”, desenvolvida nas turmas do terceiro período da Educação Infantil, é bastante interessante,

(...) toda sexta feira duas crianças contam, individualmente, sua historinha (livro)". Na verdade a criança faz a leitura das imagens e expressões como "era uma vez", "então", "de repente" são freqüentes em suas falas. Os livros lidos neste dia foram "A Bruxonila" e o "Pequeno polegar. (ANEXO 2B)

Contudo, indica, também, o desafio dos professores de saberem quando e como introduzir a televisão no ambiente escolar. Os curta-metragens, sem áudio, por exemplo, também poderiam ser utilizadas como a proposta de "leitura de imagens".

Considerando essa realidade, BARBERO & REY (2004) propõem o cruzamento das dinâmicas da *cultura do livro*³⁵ e da *cultura do audiovisual*³⁶.

(...) estamos diante de uma mudança nos protocolos e processos de leitura, o que não significa, nem pode significar, a simples substituição de um modo de ler por outro, senão a articulação complexa de um e outro, da leitura de textos e hipertextos, da dupla inserção de uns e outros, (...) (BARBERO & REY, 2004 .p62.)

Além disso, ao término de outra atividade algumas crianças começaram a cantar uma música da novela "Rebeldes" e distribuíram os personagens da novela entre elas. Porém, elas logo foram interrompidas pela professora para que acabassem a atividade" (ANEXO 2D). Em um outro momento, na mesma turma surgiu, novamente, uma situação envolvendo conteúdos de novela:

Gente, eu vou passar colocando foguinho na fogueira (cola colorida), ressalta a professora.

- Professora, lembra o foguinho da novela, do *Cobras e Lagartos*?

- Ah, tá bom, bem lembrado! E encerra o assunto. (ANEXO 2B)

³⁵ BABIN & KOULOUMDJIAN (1989), consideram, em seus estudos, que "ler é *progredir de maneira linear* até a compreensão final no término da frase ou do parágrafo. Na leitura, cada palavra tem sua importância – mesmo que seja redundante: é ligada a outras palavras por sinais de pausa (pontuação) ou de ligação (conjunções). O projeto do autor será descoberto através dessas articulações." (p.77)

³⁶ BABIN & KOULOUMDJIAN (1989) definem o *audiovisual* como sendo a combinação da percepção auditiva com a percepção audiovisual, onde a primeira representa o principal papel. "De um mundo global, obscuro, confuso às vezes, cuja representação é menos abstrata que na leitura, uma vez que o som é uma emanção da realidade. Eis porque seu impacto emocional é tão forte. Reagimos ao som da física e psicologicamente antes de analisá-lo." (BABIN & KOULOUMDJIAN, 1989 .p.85.)

Esses casos mostram a resistência da professora aos conteúdos midiáticos trazidos pelas crianças para o contexto escolar, fato que pode estar relacionado à ausência de materiais teóricos e/ou discussões no curso de formação desses professores. No entanto,

(...) as mensagens da telinha são integradas aos jogos e brincadeira, em que se manifestam as identificações, a distribuição de papéis e a discussão das regras do jogo, durante o qual se estabelece um complexo jogo de relações intersubjetivas de extrema importância para o desenvolvimento socioafetivo das crianças. (BELLONI, 2005.p34.)

Outro aspecto das observações, que esteve presente durante uma aula (ANEXO 2E) na qual se utilizou o DVD como recurso didático, é a preferência das crianças por desenhos animados que apresentam cores variadas, diálogos interessantes e personagens com os quais eles se identificam. Características estas diferentes do que lhes foi apresentado.

Por um desencontro de planejamento, as turmas de Educação Infantil assistiram em um dia dois filmes do personagem “PATETA”, da Disney, com a temática sobre esportes, na aula de Educação Física e na aula da professora regente. No entanto, como já foi dito, as crianças dessa geração se interessam por desenhos animados que apresentam uma outra dinâmica. Nesse caso, o filme escolhido pelos professores não agradou a todos os alunos, o que levou à dispersão de muitos deles.

GIRARDELLO (1999), em seus estudos, relaciona a imaginação infantil às narrativas visuais apresentadas pela televisão e chama atenção para a *estética* dos programas destinados ao público infantil. “As narrativas da TV funcionam como uma espécie de pré-roteiro para a brincadeira imaginativa das crianças” (GIRARDELLO, 1999.p.4). Nesse contexto, a autora confirma a importância da qualidade poética, de beleza e de arte dos desenhos animados. A variedade de imagens e de temas, ritmos e instrumentos musicais aparecem como um diferencial para a preferência das crianças.

Além disso, nesse dia, também pudemos perceber a utilização do recurso audiovisual, como um elemento para substituir a aula não planejada.

Portanto, não foram observadas, nas referentes aulas, atividades escolares utilizando a televisão como recurso com o propósito de estimular a oralidade, linguagem, imaginação. GIRARDELLO (1999), por exemplo,

destaca, que “é possível educar a imaginação infantil, cultivá-la como se faz com a inteligência ou a sensibilidade. Há quem diga que a tarefa mais importante da educação, é a educação da imaginação. (p.2)” As narrativas visuais, segundo a autora, podem ser estimulantes para que essa imaginação aconteça.

Contudo, percebemos o empenho das professoras de proporcionar aos seus alunos um ambiente alfabetizador, e o desafio das mesmas de permitir que conteúdos midiáticos possam ser elementos de discussões em sala de aula. Além da manifestação de alegria por parte dos alunos quando eles puderam participar aos seus colegas de classe os programas de televisão que preferiam.

Por fim, durante a exibição do filme do “Pateta”, ficou evidente que a dinâmica do DVD não prendia a atenção das crianças. O que nos leva ao encontro dos estudos de GIRARDELLO (1999) quando a autora enfatiza a preferência das crianças por programas infantis que dispõem, sobretudo, de uma qualidade de som e de uma imagem com movimentos e cores bem definidas.

3.4 - Entrevistas

As entrevistas foram realizadas, como um recurso adicional para colher informações mais consistentes sobre a formação dos nossos sujeitos, os professores, o que eles pensam e como eles agem diante da relação das crianças com as mídias.

Percebemos que, em sala de aula – durante as observações (ANEXOS 2) – eventualmente, eram abertos espaços de reflexões acerca de temas midiáticos trazidos pelas crianças para a escola, mas além da nossa percepção a professora Márcia também manifestou a sua opinião dizendo que de fato eram raros os momentos que apareciam, em sala de aula, conteúdos referentes às mídias. Nas respostas em sua entrevista (ANEXO 3A) podemos perceber que a televisão também não está entre os recursos mais utilizados por ela.

Nesse processo, a opção pela entrevista ocorreu após algumas observações do dia-a-dia na sala de aula das turmas de 3º período, quando, pode-se dizer que a televisão não foi utilizada como recurso pedagógico pelos professores regentes. A não ser em uma aula de Educação Física, quando as professoras passaram o filme do ‘Pateta nas Olimpíadas’ (ANEXO 2E) para contextualizar a temática do Pan Americano – Rio de Janeiro (2007) definido, anteriormente, por todos os professores que atuam no segmento da Educação Infantil no planejamento coletivo de ensino.

Sendo assim, as sete perguntas (ANEXO 3) foram elaboradas com o intuito de contribuir para a nossa pesquisa com informações sobre a formação profissional, percepções e práticas das professoras que atuaram no 3º período da Educação Infantil no colégio pesquisado, no ano de 2007.

A primeira e a segunda questão se completam. Nelas podemos identificar alguns aspectos que nos chamaram atenção sobre a história da formação profissional das professoras. Por exemplo, todas elas têm curso superior e no mínimo especialização. Além disso, uma das professoras regentes (Carolina) cursou o mestrado em Educação na UFF e a professora de Educação Física (Carla) concluiu o mestrado na Universidade Gama Filho, no Rio de Janeiro e, atualmente, cursa doutorado na mesma instituição.

As duas professoras regentes, Carolina e Márcia, concluíram o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), há 20 e 21 anos, respectivamente, nos anos de 1987 e 1988. Sobre esse período BELLONI & SUBTIL apud BELLONI. (2002), ao analisarem historicamente as “diferentes dimensões do uso dos audiovisuais na escola”, situam que:

(...) o campo educacional, no decorrer dos anos de 1980, produziu-se uma crítica sistemática às diretrizes e práticas educacionais fundamentadas nos modelos dominadores tecnicistas³⁷ (...) Nesse processo de crítica e abandono dos modelos e práticas tecnicistas a tecnologia educacional³⁸ foi se transformando (...) que busca estabelecer novas bases para uma abordagem da educação que considere os aspectos técnicos sem, no entanto, aquele

³⁷ “o modelo tecnicista considera a eficiência do ensino uma decorrência do uso adequado e planejado de técnicas instrucionais”. Os recursos audiovisuais, nesse contexto, são utilizados pelo professor como apoio pedagógico para transmitir o conhecimento de maneira eficaz. (BELLONI & SUBTIL apud BELLONI, 2002. p.50)

³⁸ “A tecnologia educacional como disciplina teórica corresponde, no Brasil, ao período histórico muito específico: o regime militar e suas políticas públicas inspiradas em modelos tecnocratas. (BELLONI & SUBTIL apud BELLONI, 2002. p.59)

caráter tecnicista criticado, e com perspectivas mais adequadas ao país. (BELLONI & SUBTIL apud BELLONI, 2002. p.59)

As professoras citadas acima graduaram quando o currículo do curso de Pedagogia era dividido por habilitações (magistério, supervisão, orientação educacional e administração). Márcia declarou que optou por “Orientação Educacional”, enquanto Carolina não revelou a sua opção. A partir dessa formação inicial, diante dos desafios impostos pela prática docente, elas buscaram cursos de especialização que lhes oferecessem um suporte teórico-metodológico que orientasse sua reflexão acerca de como lidar com situações específicas encontradas em seu cotidiano escolar.

A professora Carolina, por exemplo, concluiu dois cursos de especialização, em *deficiência auditiva* e *psicopedagogia*, depois, um curso de mestrado:

Eu me lancei, então, em um curso de especialização em Deficiência Auditiva. Porque na época que eu lecionei eu atendi muitas crianças com “deficiência auditiva”, tanto na Educação Infantil quanto nas 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. Fiz o meu curso de especialização em Deficiência Auditiva e ainda não fiquei muito satisfeita porque, aí, me apareceram crianças com Síndrome de Down pra alfabetizar (...)Então, em 1991, o meu curso de Psicopedagogia. Depois disso, eu trabalhei 10 anos em consultório Psicopedagógico, em escolas, dando assistência, fazendo a “inclusão social”, quando naquela época, nem se falava em “inclusão social”, tá? (...)disse; esse trabalho todo que eu registrei, que eu apresentei em congresso, até agora, vai ficar perdido? Não. Vou entrar no Mestrado. Aí eu fiz Mestrado em Educação na UFF e desenvolvi minha dissertação nesse tema: “Linguagem com surdos”, tá?. (ANEXO 3B)

Da mesma maneira, a professora Márcia, impulsionada pelo seu trabalho com a Educação Infantil, ingressou em um curso de especialização em psicopedagogia, com na área de Alfabetização (ANEXO 3A).

Esses relatos indicam que o curso de graduação oferecido a essas professoras não contemplou discussões sobre as reais necessidades enfrentadas por elas, posteriormente, no exercício da profissão.

Entretanto, as professoras de Educação Física, Carla e Joana, formadas mais recentemente, parecem ter encontrado na faculdade oportunidades de vivenciar algumas experiências acadêmicas, sobretudo como bolsistas, que as fizeram escolher uma área de pesquisa que mais lhes interessava para

ingressar em suas respectivas especializações e aos poucos irem adaptando às suas práticas profissionais.

BELLONI (org.2002) se posiciona diante da questão dos cursos de formação de professores:

Os cursos de pedagogia deveriam resignificar sua função e formar pedagogos em nível de especialização e com experiência em sala de aula, agora, com a perspectiva de meios técnicos na educação, devido os desafios colocados pelos novos meios técnicos de informação e comunicação, especialmente as redes telemáticas³⁹ (...) (BELLONI, 2002.p.38)

Na questão seguinte quisemos saber como foi construída a experiência dos sujeitos dessa pesquisa, os professores, com o segmento da Educação Infantil adquirida até hoje. As professoras regentes iniciaram sua experiência com alunos da Educação Infantil, antes de ingressarem na faculdade, no curso de “magistério”. As professoras de Educação Física, destacam como significativas experiências que se desenvolveram na faculdade. Já a professora de artes não tinha tido nenhum contato com crianças até seis anos de idade como seus alunos, até ir trabalhar no Colégio de Aplicação João XXIII.

Por exemplo:

Pois é, olha só! Quando eu estava no Ensino Médio eu fazia estágio em uma escola particular que era de Educação Infantil. Então, eu fiquei o 2º e o 3º ano do Ensino Médio fazendo estágio nessa escola. Depois, eu trabalhei com, na, “Fundação Educar”. Eu trabalhava lá em Granjas Bethânia com crianças, era o 2º e o 3º períodos juntos.” (ANEXO 3A)

“(...) quando eu estava no Ensino Médio eu fazia estágio em uma escola particular que era de Educação Infantil”. “Na escola infantil: ‘Balão Vermelho’, eu fiz um estágio longuíssimo de um ano e passei por todas as etapas (...). (ANEXO 3B)

Como profissional de Educação Física este é o terceiro ano que dou aulas para Educação Infantil. (ANEXO 3C)

“(...) trabalhei em creches e escolinhas infantis nos primeiros períodos da faculdade” (ANEXO 3D)

“Aprendo na prática, porque eu nunca tinha feito nenhum estágio nesse segmento e nenhuma disciplina na Universidade voltada pra ele”. (ANEXO 3E)

No entanto, embora algumas professoras tenham tido experiência com o segmento da Educação Infantil durante a graduação, isto não necessariamente significa que esses estágios foram exigidos pelos seus cursos.

³⁹ “Telemática: utilização combinada dos meios eletrônicos e processamento da informação (informática) com os meios de comunicação a distância (telecomunicações). “ (SANTAROSA apud BELLONI, 2002.p122)

Sendo assim, na questão 4 quisemos perceber se os cursos de graduação oferecidos às pesquisadas tinham espaço para discussões acerca de experiências voltadas para o segmento de ensino em questão. De fato, o que pudemos constatar é a ausência desse espaço em quase todas as graduações concluídas pelas professoras, exceto a da professora de Educação Física formada pela Universidade Federal de Pelotas que “exigia que um terço da prática (estágio) fosse realizada na Educação Infantil” (ANEXO 3C). Sendo assim, espera-se que em algum momento houve a troca de experiências adquiridas pelos acadêmicos, fato não recorrente nos outros cursos. Foi comum escutar as expressões como:

“Na graduação não tinha nenhuma disciplina que fazia referência à Educação Infantil (...) Eu aprendi na prática, lendo e estudando e observando as colegas de trabalho.” (ANEXO 3A),

“Durante a graduação não houve nenhuma direção para este segmento.” (ANEXO 3B)

“Aprendo na prática, porque eu nunca tinha feito nenhum estágio nesse segmento e nenhuma disciplina na Universidade voltada pra ele.” (ANEXO 3E)

Na quinta questão, quando pedimos a opinião das pesquisadas sobre “a relação das crianças com a televisão” pudemos constatar que dois professores declararam abertamente que percebem as crianças como passivas diante da TV:

Bom, eu sinto que elas são fortemente influenciadas pela televisão. Então, dentro da sala de aula elas reproduzem os personagens de desenho animado. Elas estão o tempo inteiro repetindo os chavões do “Zorra Total”, de programas humorísticos, até do “Casseta e Planeta”. (ANEXO 3B)

Acredito que as crianças estão sendo influenciadas negativamente pela TV porque não há discussão crítica dos pais e até dos professores em relação ao que está sendo divulgado... (ANEXO 3C)

Entretanto, alguns pesquisadores como GIRARDELLO (1999), MERLO-FLORES (2002) e BUCKINGHAM (2002) apresentam resultados que contrapõem essa concepção. GIRARDELLO (1999.), por exemplo, defende que “as narrativas visuais possibilitam a recriação das histórias, possibilitando uma grande vitalidade imaginativa”. As histórias dos desenhos animados, por exemplo, podem beneficiar a qualidade de vida imaginativa das crianças, o que é favorável às suas brincadeiras de faz-de-conta.

Buckingham, complementa, apontando as crianças:

“como um público esperto e exigente, ao qual é difícil satisfazer. Longe de serem vítimas passivas da cultura comercial, que as considera consumidores onipotentes e soberanos”. (BUCKINGHAM, 2002. P. 167.)

As outras entrevistadas ensaiaram uma tentativa de mostrar o lado benéfico da televisão.

A professora Márcia afirmou com bastante cautela e certa insegurança que as crianças “aprendem” diante da TV.

(Pausa na fala da professora). Relação da criança com a televisão? Olha, o que eu vejo hoje em dia acontecer é que, às vezes, é que a televisão acaba sendo uma babá, muitas vezes, a família deixa a criança na frente da televisão (...). Mas eu vejo também o outro lado: de ampliação de horizonte. A criança tem a possibilidade de (pausa na fala) de...aprender. Ela tem a possibilidade de aprender com a televisão também. Eu acho que a gente perde muito tempo na sala de aula, às vezes, a gente não aprofunda esses conhecimentos que a criança traz oriundos da experiência que a criança traz da televisão. Ai, eu não sei se eu te respondi! (ANEXO 3A)

A professora Joana fez uma reflexão um pouco mais profunda sobre aspectos sociais, passando por questões da realidade do avanço tecnológico que vivemos até a opinião sobre programação dirigida ao público infantil:

As crianças de hoje estão muito próximas deste meio de comunicação. Acredito que um dos grandes responsáveis disso são os pais, além, é claro, das mudanças ocorridas na sociedade inserida neste mundo da tecnologia. Os pais de hoje não estão dedicando tempo para cuidar de seus filhos ou até mesmo educá-los como deveria ser. Assim, a televisão torna-se parte da vida das crianças, pois sem a atenção dos pais em casa e ainda falta de atividades livres como brincar na rua, ir ao parque, conversar com a família, elas acabam buscando outros meios para se divertirem e distraírem e muitas vezes a televisão infelizmente não oferece uma programação que auxilie no desenvolvimento das crianças. (ANEXO 3D)

Já a professora Natália alterna a sua opinião entre o lado bom e o ruim da relação da criança com a TV:

A televisão em si não é má, né? Mas a relação das crianças com ela pode ser... Existem excelentes programas educativos voltados para o público infantil, mas o que chega à maioria das crianças são programas que incentivam a competição e mostram a violência. Além disso, para a maioria das crianças o que vale é o que eles vêem na televisão: os padrões são ditados e o que foge a eles não serve. (ANEXO 3E)

A sexta pergunta está relacionada à contribuição dos cursos de graduação das entrevistadas para a compreensão da realidade e ação (prática)

diante das necessidades encontradas na escola. BELLONI (2002) contextualiza essa realidade da seguinte maneira:

“Os incríveis avanços técnicos em eletrônica, informática e redes vêm criando um novo campo de ação, novos modos de aprender e perceber o mundo (e portanto, de intervir nele), com repercussões significativas no campo da educação, a exigir transformações radicais nos métodos de ensino e nos sistemas educacionais.” (BELLONI, 2002. p30.)

As respostas de todas as entrevistadas a essa pergunta constatarem o desconhecimento teórico sobre o assunto que trata a presente pesquisa e, sobretudo, a ausência de reflexão motivada por discussões no ambiente acadêmico acerca da relação das crianças com as mídias e dessas novas “formas de aprender e perceber o mundo” aprofundadas nos estudos de BABIN & KOULOUMDJIAN (1989).

E, diante da posição de desconhecimento desse material teórico, que as auxiliem na reflexão da prática, uma professora pesquisada declara abertamente que quando o assunto é tecnologia na escola, age com a intuição.

Nunca li um texto sobre isso. É só mesmo intuitivo. (ANEXO 2A)
Infelizmente a Faculdade não ofereceu nenhum material para se trabalhar diretamente com as crianças na prática. Coube a mim buscar estes conhecimentos através de livros, encontros científicos e no próprio cotidiano profissional. Como autores que auxiliam o trabalho posso citar Demerval Saviani, João Batista Freire, Paulo Freire, Go Tani, Mauro Betti, Valter Brach. (ANEXO 3D)
Eu não trabalho com esse foco. A faculdade não forneceu nenhum material nesse sentido e eu não conheço nenhum autor. (ANEXO 3E)

Nessa sexta questão, a professora Carolina, cita (ANEXO 3B) revistas (Nova Escola e Pátio Infantil) que trazem sugestões para a construção de sua prática escolar, no entanto, as mesmas são carentes de discussões teóricas.

Nesse contexto, BELLONI (2002) defende a importância de uma mudança radical na formação dos professores, onde se ofereça um espaço de discussão e reflexão correspondente às novas linguagens midiáticas, para que eles possam construir um conhecimento novo, adequado às demandas sociais, e que possam estar preparados para integrar as “diferentes mídias em suas práticas pedagógicas” (BELLONI, 2002 .p 40).

Na sétima e última pergunta, quisemos saber como as professoras da Educação Infantil da escola pesquisada utilizam a televisão, especialmente, na sua prática pedagógica?

De uma maneira geral, percebemos que, nas vezes em que a televisão é utilizada como recurso audiovisual pelas professoras, na escola, é para contextualizar a temática da Unidade de Ensino. Como explica a professora Carolina:

A gente utiliza sempre dentro das Unidades de Ensino. Então, por exemplo, essa semana a unidade de ensino são os Jogos Pan-Americanos. Então, nós trouxemos desenhos animados sobre os jogos. O que são as Unidades de Ensino? Cada 15 dias, cada três semanas, nós temos uma unidade de ensino, um tema, que nós sufocamos, tá? E assim, nós vamos fazendo. Nós começamos o ano com a unidade “boas vindas”. Conversamos com eles sobre a unidade “Escola”, tudo sobre escola...Levamos as crianças para conhecer o espaço físico, os profissionais, registramos essas conclusões que elas tiram das entrevistas, por exemplo. Tudo feito de maneira interdisciplinar, pensando na Matemática, na Língua Portuguesa, no Movimento, na Linguagem, sempre atuando nessas áreas de conhecimento que o Referencial Curricular da Educação Infantil apresenta pra gente (...) (ANEXO 3B)

Segundo BELLONI (2002) no campo educacional, de modo geral, os meios são reduzidos aos “seus aspectos meramente instrumentais, como se fossem ferramentas neutras e não meios produtores de significados”. Afastam-se dessa perspectiva, portanto, a reflexão sobre o caráter social das mídias, ou seja, como o impacto tecnológico vem impulsionando uma mudança de comportamento nas pessoas e o próprio processo de socialização, e as suas potencialidades educacionais, ou a descoberta de que esses “instrumentos” podem ser utilizados para beneficiar o processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, BELLONI (2005) enfatiza:

São imensos os desafios que estas constatações⁴⁰ colocam para o campo da educação, tanto do ponto de vista da intervenção, isto é, da definição e implementação das políticas públicas, quanto do ponto de vista da reflexão, ou seja, da construção de conhecimento apropriado à utilização adequada daquelas máquinas com fins educativos. (BELLONI, 2005: p.8)

⁴⁰ BELLONI (2005) descreve o cenário social diante da presença maciça das “máquinas inteligentes em todas as esferas da vida social: no trabalho, no lazer, nas esferas públicas e privadas. (...) as principais instituições sociais foram sendo transformadas por estas tecnologias que, nos dias de hoje (mas as mudanças são tão rápidas!), estão compreendidas na expressão *tecnologias de informação e comunicação* (TIC): as famílias, cujo cotidiano foi sendo invadido pela programação televisual: as igrejas que tiveram que render-se aos apelos da TV e do espetáculo; as escolas particulares, que por pressão do mercado utilizam a informática com um fim em si. Hoje temos a internet para muitos usos, e jogos com realidade virtual estarão em breve disponíveis no mercado”. (p.7)

Outra questão que podemos enfatizar nesse momento, é a confirmação, a partir, principalmente, das falas das professoras regentes, da preocupação em “desenvolver o conteúdo” com os alunos do segmento de Educação Infantil do colégio, desconsiderando o trabalho com a linguagem audiovisual.

Por exemplo:

Aqui na Educação Infantil, o tempo é muito pouco, é escasso. Tem as aulas especializadas, o tempo da merenda, do recreio. Então, às vezes, a gente fica tão aflita pra desenvolver o conteúdo, que tem que desenvolver, que a gente ao invés de utilizar um recurso que vai durar 50 minutos, né? Não que eu acredite que seja uma perda de tempo, não é isso. Mas assim, é questão de priorizar mesmo determinados conteúdos. Quando eu estava na segunda série, eu usava mais. Eu trabalhava com fábulas, eu trabalhava com contos de fadas,...Quando eu trabalhava de 2ª a 4ª eu usava mais a televisão do que eu utilizo agora na Educação Infantil. Priorizo conteúdos relacionados à Alfabetização, à Matemática, a questão da linguagem mesmo, livros de literatura. (ANEXO 3A)

A professora Carolina relaciona os conteúdos citados pela professora Márcia às áreas de conhecimento enfatizadas no Referencial Curricular para a Educação Infantil:

“Tudo é feito de maneira interdisciplinar, pensando na Matemática, na Língua Portuguesa, no movimento, na linguagem, sempre atuando nessas áreas de conhecimento que o Referencial Curricular da Educação Infantil apresenta pra gente” (ANEXO 3B)

Contudo, também em uma de suas falas, a professora Carolina, em resposta à sétima pergunta, revela uma postura coerente, porém intuitiva, com a proposta metodológica defendida por BELLONI & SUBTIL apud BELLONI (2002), na qual o professor deve estimular a participação ativa e crítica do aluno diante das imagens, favorecendo assim, a sua capacidade de observação e de exploração.

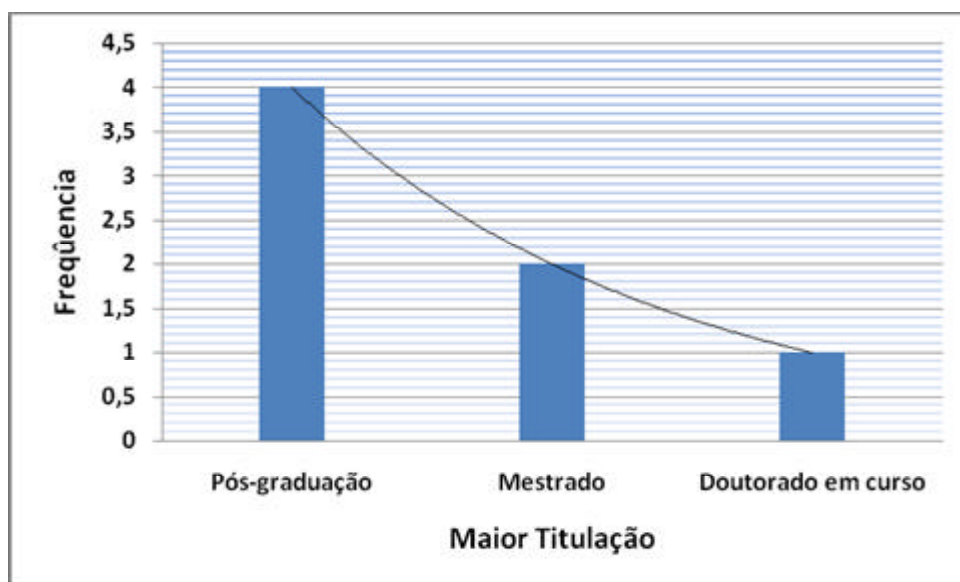
Aí, nós passamos o vídeo, discutimos oralmente sobre o vídeo, perguntamos qual a parte que mais gostaram, qual o personagem que mais os atraíram, depois pedimos que eles desenhem ou escrevam histórias, desenhadas ou escritas do jeitinho deles. (ANEXO 3B)

Por fim, enquanto as professoras de Educação Física destacaram o diálogo entre elas e as crianças como principal meio para participar dos

conteúdos que as crianças trazem das mídias para a escola, a professora de Artes, resume em dizer: “Por enquanto eu não utilizo.” (ANEXO 3E).

Portanto, as entrevistas com as professoras contribuíram para que percebêssemos a ausência de um espaço de reflexão dos conteúdos midiáticos trazidos pelas crianças para a escola e o uso da televisão, de forma intuitiva, como uma ferramenta em si nesse ambiente.

Além disso, o histórico da formação profissional relatado pelas próprias professoras, sujeitos da pesquisa, indicam a qualificação desses profissionais. Chamamos atenção para o fato de uma professora não ter pós-graduação, mas ter concluído o mestrado e ingressado no doutorado.



Nos cursos de formação oferecido a essas professoras, de diferentes áreas de conhecimento, não houve discussões sobre a relação das crianças com as mídias e, por isso, eles não atenderam às suas reais necessidades enfrentadas na escola, especialmente, na integração da televisão em suas práticas pedagógicas, o que as levam ao seu uso intuitivo baseado nos seus valores culturais.

Considerando a ausência de suporte teórico que as fazem desconhecer a nova linguagem oferecida pela televisão aos seus alunos, os sujeitos de nossa investigação acabam responsabilizando essa mídia pela mudança de comportamento das crianças, caracterizada, principalmente, pela indisciplina, e

pela “reprodução⁴¹” de ações de personagens televisivos. Nesse contexto, as crianças são vistas como passivas diante da TV, pois reproduzem os comportamentos dos personagens de programas, não necessariamente dirigidos ao público infantil.

No entanto, não há reflexão por parte desses mesmos professores sobre como eles estão lidando com o desafio de receber alunos que têm uma relação diferente com a escola. Talvez sejamos os mesmo educadores, mas “nossos alunos não estão contra, eles estão em outra” (BABIN & KOULOUMDJIAN, 1989. p.7).

⁴¹ A palavra reprodução encontra-se entre aspas, pois foi uma palavra utilizada pela professora Carolina (ANEXO 3B)

Capítulo 4

As representações das crianças sobre a sua relação com a televisão

4.1 – Em destaque, a opinião das crianças:

O grupo focal com os alunos foi um excelente instrumento de coleta de dados. Através dele nós tivemos a oportunidade de conhecer bastante a rotina das crianças, como elas percebem o que assistem na televisão no seu dia-a-dia e, até mesmo, a relação com os seus responsáveis nesse processo.

A utilização do grupo focal como técnica de pesquisa permite a obtenção de dados de natureza qualitativa, a partir de sessões em grupo, nos quais se discutem aspectos de um tema sugerido.

O interesse em utilizar o grupo focal partiu do princípio que a interação que deve haver no grupo esteja sempre presente e funcione como um estímulo de novas idéias. Além disso, essa técnica de pesquisa permite o levantamento de opiniões e o conhecimento do que o grupo pensa. O objetivo principal é identificar percepções, sentimentos, atitudes e opiniões dos componentes do grupo sobre o assunto abordado.

A *Sociologia da Infância* serviu como referência, neste trabalho, para que esse método de pesquisa se constituísse, haja vista a importância de considerar as crianças como produtos e atores de seus processos sociais. Por isso, foi disponibilizado esse espaço onde os alunos, também sujeitos desta pesquisa, pudessem se posicionar sobre o assunto que norteia o presente trabalho.

Percebemos a importância dessa etapa da pesquisa após alguns contatos com as turmas, quando notamos a discreta presença das mídias no espaço escolar, por exemplo, algumas manifestações de crianças querendo representar conteúdos de telenovelas: algumas meninas se reuniram durante uma atividade na sala de aula e começaram a distribuir, entre elas, os papéis

dos personagens da novela “Rebeldes”, mas logo foram interrompidas pela professora (ANEXO 2D).

Considerando as pesquisas de BELLONI (2005), podemos relacionar a atitude das meninas com a importância da televisão em oferecer ao processo de socialização significações (“mitos, símbolos e representações”⁴²) que acabam fazendo parte do universo simbólico das crianças. A autora acrescenta que: “As significações transmitidas pela televisão são apropriadas e reelaboradas pelas crianças a partir de suas experiências e integram-se ao mundo vivido no decorrer de novas experiências.” (BELLONI, 2005. p34.)

Além disso, as observações em sala de aula (ANEXOS 2) permitiram que a pesquisadora se aproximasse das crianças e garantisse um bom relacionamento com elas durante o desenvolvimento do grupo focal..

Como no ano de 2007 existiam duas turmas de terceiro período de Educação Infantil, as professoras reuniram um grupo de alunos da cada classe. O **terceiro período A** formou um grupo de 8 crianças: 4 meninas e 4 meninos. Já no **terceiro período B** pudemos contar com a colaboração de 10 crianças: 5 meninas e 5 meninos.

Dessa maneira, foram realizados dois grupos focais, um de cada turma, em dias distintos. Os alunos do *terceiro período A* foram os primeiros a contarem sobre suas rotinas, em seguida, os alunos do *terceiro período B* acrescentaram ainda mais a essa pesquisa.

Para que a dinâmica dessa etapa do trabalho fosse realizada com sucesso as crianças ficaram bem à vontade em um ambiente agradável. Sendo assim, o “Laboratório de Matemática” do próprio colégio foi o escolhido para a realização do grupo focal da turma do *terceiro período A* por oferecer um amplo, iluminado e arejado espaço. A coordenadora da Educação Infantil sugeriu uma das salas do mesmo segmento, que se encontrava vazia naquele momento para o desenvolvimento do grupo focal do *terceiro período B*.

Antes de analisarmos os relatos das crianças nos grupos focais (ANEXOS 4) é interessante percebermos a distância estabelecida entre as crianças e seus professores, quando estes, nas entrevistas (ANEXOS 3), ressaltam a sua percepção sobre as relações sociais, sobretudo, a desordem,

⁴² (BELLONI, 2005.p33.)

a violência, a ruptura dos laços tradicionais da solidariedade. Percebemos em alguns momentos certo saudosismo:

Antigamente, a heroína era a Xena, o herói era o Hércules, eram as figuras do bem, que representavam o bem, hoje não. Hoje, no meu ponto de vista, eu acho que isso é desvirtuar o que existe de bom dentro do homem, né? O que existe de positivo no relacionamento, as relações interpessoais. (ANEXO 3B)

Essa professora, especialmente, manifesta sua percepção de quanto às relações pessoais estão empobrecidas e sente-se desconfortável com a reviravolta cultural onde a televisão representa uma das principais forças.

Considerando a importância socializadora das mídias, a relação da criança com a televisão encontra-se no centro das discussões educacionais. Principalmente, quando se revela que, independente da situação sócio-econômica e das diversas maneiras de ver televisão, é unânime entre as crianças o fato dessa mídia, especialmente, ocupar um tempo significativo em suas vidas.

Nesse contexto, ao discutir a incompreensão da instituição escolar com relação às mídias, MERLO-FLORES (2002) destaca que existe uma saturação de imagens fora da escola e sua escassez nos processos de aprendizagem. A televisão é segundo essa autora, a maior fábrica de imagens que já existiu, produtora de sentimentos e emoções, os quais são “desvelados” das zonas mais reprimidas e obscuras da natureza humana.

Além disso, ao contrário do que foi afirmado por alguns professores da nossa investigação, MERLO-FLORES (2002) afirma que a imagem tem uma relação direta com a emoção e pode ser utilizada para despertar a racionalidade. A emoção, segundo a autora, tem como uma das principais funções, gravar no cérebro o que é mais importante, o que, conseqüentemente está relacionado com a capacidade de aprendizagem do ser humano.

Em nossos grupos focais, decidimos pela confecção dos desenhos, ou seja, foi pedido às crianças que elas *desenhassem* aquilo que elas mais gostavam de assistir na televisão. A opção por esta abordagem fundamenta-se em LURÇAT apud BORGES (2004). A autora sugere que, para que se possam estudar os efeitos da televisão sobre as crianças é indispensável criar

situações através de jogos e expressões plástica e oral, especialmente, na escola.

(...) A televisão age sobre as atitudes, ela modela as atitudes, e a criança se impregna⁴³ assim de todos os tipos de influências, de ambientes, de impressões variadas. Para aprender o que impressiona a criança, pode-se analisar as representações pelo viés de questionamentos diversos, levando a criança a raciocinar sobre o produto televisual. Pode-se também estudar o que a criança libera sob a forma expressiva ou criativa: jogos individuais e coletivos, desenhos, discursos, etc. (LURÇAT apud BORGES, 2002.p.124)

Sendo assim, o primeiro **Grupo Focal (turma A)** ocorreu da seguinte maneira: inicialmente foi proposto às crianças que *desenhassem* aquilo que elas mais gostavam de assistir na televisão, em seguida, elas *expuseram*, verbalmente, o que tinham feito. Quando, a seguir, alguns alunos começaram a querer falar o que eles fazem durante o dia a pesquisadora achou melhor propor que todos narrassem suas rotinas.

GOBBI (2002) defende que o “desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre o seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados”.

Considerando os estudos de LURÇAT apud BORGES (2004) e GOBBI (2002) foi pedido, após as crianças terem desenhado, que elas explicassem o que tinham feito. Para organizar as falas a pesquisadora perguntava a cada uma: “o que você gosta de assistir na televisão?”. Esperava-se que elas apenas explicassem aquilo que tinham desenhado, mas a fala delas não tinha, necessariamente, alguma relação direta com o desenho que fizeram. O desenho, neste momento das suas falas, aparece como um catalisador, um desencadeador de lembranças, memórias e afetos. Surgem então, descrições e representações da realidade das crianças, segundo suas próprias percepções.

⁴³ “A impregnação é uma forma de aprendizagem muito poderosa caracterizada pelo fato de que a pessoa aprende sem saber que aprende. Exemplos de impregnação são os processos inconscientes de aprendizagem da língua materna, de costumes de uma determinada sociedade”. (LURÇAT apud BORGES, 2004.p.30)

Eu: Natanael, e você?
Natanael: Eu gosto de ver Bob Esponja, o primeiro desenho do TV XUXA, Três espãs demais, é...é...aquele desenho sabe? Aquele penúltimo sabe? É...é...Yugi Yo, só.
Eu: E o que você desenhou aí?
Natanael: Dois carros e um sinal.
(ANEXO 4A)

Apenas um dos meninos fez a relação, mais direta, do desenho com a pergunta que fiz a cada um. (O que você gosta de assistir na televisão?)

Eu: E o que você desenhou, João Vitor?
João Vitor: Vê!
Eu: Ah...você não quer falar pra mim?
Karen: É um cachorro!
João Vitor: É um cachorro, você nunca viu, não ... (Amanda estava atrás do João Vitor para aparecer na filmagem)
Alisson: Esse aí é o Clifford, o gigante cão vermelho, né?
João Vitor balança a cabeça informando que sim.
Alisson: Sabia!
Eu: E onde você assiste "Clifford"?
João Vitor: No 12. (ANEXO 4A)

Nesse primeiro momento, uma menina chamou atenção. Quando a pesquisadora propôs que desenhasse, ela se recusou preferindo *escrever* aquilo que mais gostava de assistir na televisão.

Enquanto os outros alunos explicavam o que desenharam, Beatriz pedia para que eu soletrasse as palavras que gostaria de escrever.

Beatriz: Como se escreve dinossauro tia? Pergunta Beatriz.
(Beatriz ao invés de desenhar escreveu: "O que eu mais gosto de assistir...").
Eu: D I N O S S A...(Comecei a soletrar)
Amanda (interrompe): "Eu desenhei meu pai."
Beatriz: "Termina de falar, termina de falar, como se escreve dinossauro! " .
Eu: Onde você parou?
Beatriz: "No SSA"
Eu: URO. (ANEXO 4A)

A atitude da menina, adicionada às *observações* (ANEXOS 2) em salas de aula parecem apontar para a supervalorização da *leitura* e da *escrita* no terceiro período da Educação Infantil do colégio pesquisado.

BARBERO & REY (2004) manifestam sua opinião acerca do desafio da escola diante dos meios de comunicação e informação. Essa instituição educacional permanece com o “regime de saber” instaurado desde o surgimento do “texto impresso”, quando se constituiu o mundo dos *segredos* e do controle social da informação, que separava os adultos das crianças. Também nessa perspectiva, se estabeleceu a relação da linearidade do texto escrito com o desenvolvimento escolar da criança, além do modelo mecânico e unidirecional da leitura.

Essa correspondência estrutura a informação escolar de forma tão sucessiva e linear que todo atraso ou precocidade serão tachados de *anormal*, ao mesmo tempo em que a comunicação pedagógica é identificada com transmissão de conteúdos memorizáveis e reconstituíveis: o *rendimento escolar* se mede por idade e pacotes de informações aprendidos. (BARBERO & REY, 2004.p.57)

Esse pode ser um dos principais motivos pelos quais a escola ainda sustenta uma desconfiança com relação às imagens televisivas. Ou seja, com a presença da televisão nos lares das famílias contemporâneas, as crianças estão expostas a todos os tipos de informação, diferentemente de quando acessam os textos, geralmente escolhidos por professores para serem explorados seguindo as suas orientações.

Essa postura dos professores distancia cada vez mais a escola do que as crianças aprendem fora dela. Dessa maneira, o apego demasiado ao livro não permite que a escola conheça o mundo das imagens que desenvolve a leitura de hipertextos⁴⁴.

(...) em um mundo cada vez mais aberto e povoado de máquinas que lidam com o saber e com o imaginário, a escola apega-se ainda aos espaços e tempos ‘fechados’ do prédio, da sala de aula, do uso didático, aos conteúdos curriculares extensivos, defendendo-se da inovação. (BELLONI, 2002)

É interessante observar que, a partir de uma pergunta geral para as crianças sobre suas rotinas do dia, uma ausência se revela: o relato de suas passagens pela escola. Sendo assim, a partir do depoimento dos próprios

⁴⁴ *Hipertexto* é, “uma escrita não seqüencial, mas uma montagem de conexões em rede que, ao permitir/exigir uma multiplicidade de trajetos, transforma a leitura em escrita (...) o hipertexto remete a enciclopédia, as possibilidades presentes na intertextualidade e *intermedialidade*.” (BARBERO & REY, 2004.p.63)

alunos, é unânime entre eles o fato de assistirem televisão, e o prazer que revelam quando falam dos momentos em que estão diante da telinha.

Ana Beatriz: Porque eu fico vendo DVD. Aí eu digo “Vó já to indo, vó já to indo!” Aí, eu vou tomar banho, aí, eu vou almoçar. Aí, minha mãe chega, a gente desce pra pegar o ônibus, aí a gente pega o ônibus. Pega o “Santa Catarina”. Aí, venho pro colégio. Aí a minha vó vem me buscar, aí eu saio do colégio. Aí, quando eu chego em casa, eu lancho, eu tiro meu tênis. Aí, eu vou pro quarto da vovó...Aí, depois, eu fico fazendo bagunça. Aí, na hora de dormir eu fico acordada na cama. (ANEXO 4B)

Eu: Depois, então, você vem pra escola?

Alisson: (balança a cabeça indicando que, sim). Aí, eu fico na escola. Aí, quando eu volto eu chego, faço dever, depois eu vou tomar banho, depois eu vou pra televisão. (ANEXO 4A)

Além disso, os alunos revelam a escola como um lugar para fazer “trabalhinhos”. A escola não foi caracterizada por nenhum deles como um espaço onde eles brincam, se divertem, encontram os amigos, mas especialmente, um lugar referência para fazer atividades propostas por suas professoras.

Julia: Desenho. Aí minha van chega, eu entro na van, venho pra escola. Aí, fico esperando a tia no portão ali. Aí a gente vai pra sala, faz trabalhinho, aí, depois eu saio, vou pra van. Depois, eu chego em casa, troco de roupa, fico vendo televisão no 10, Chiquititas, aí, depois, eu vou jantar...

João Vitor: Depois eu almoço, tomo banho, coloco meu uniforme, subo com a minha mãe pra vim pro colégio. Quando eu chego no colégio eu faço as atividades. Depois eu vou pra casa, trato do meu cachorro, troco de roupa, tomo café e fico vendo Discovery Kids. (ANEXO 4A)

As observações que se manifestaram nessa etapa da pesquisa vão ao encontro dos estudos de BARBERO & REY (2004.p.61) quando ratificam que a “realidade cotidiana da escola demonstra que a leitura e a escrita não são uma atividade criativa e prazerosa, porém, predominantemente uma tarefa obrigatória e entediante, sem possibilidades de conexões com dimensões-chave da vida” das crianças. O que pode ser uma das possíveis justificativas sobre a ênfase que os alunos, sujeitos da nossa investigação, dão ao período

em que estão em casa, dedicando pouquíssimo tempo aos relatos dos momentos em que estão na escola.

Os autores citados acima propõem a articulação das culturas do livro, do audiovisual e da oralidade, que poderá possibilitar diferentes modos de “navegar” pelos textos. Seria nessa pluralidade textual que as crianças dessa geração poderão ser preparadas para serem cidadãos, leitores não somente de textos mais convencionais e lineares, mas de jornais, telejornais, videogames, videoclipes e hipertextos.

Entretanto, outro fato recorrente nas falas das crianças, que demonstra a importância da TV em suas vidas, refere-se ao relato de suas rotinas, quando os seus dias são pontuados pela televisão ou por seus programas, por exemplo:

Natanael: Aí eu vejo “Sítio do Pica-pau Amarelo”, depois, eh...eh...esqueci. Depois eu vejo Pato Donald. Aí, começa a TV Xuxa. Aí, eu vejo desenho, aí eu vejo Bob esponja, depois eu vejo Três espíãs demais, depois eu vejo o penúltimo desenho, depois eu vejo Yugi Yo, e acabou. (ANEXO 4A)
Fabrícia: Quando eu acordo, eu escovo o dente, vejo televisão, tomo café da manhã, tomo banho. Aí, depois, eu vou pra escola. Quando eu volto pra casa eu vejo televisão. (ANEXO 4B)

Dentre outros questionamentos, MERLO-FLORES (2002) nos chama a atenção para a televisão como um *objeto de valor*. Segundo essa autora, não existe crianças que falem da televisão somente de um plano racional.

Ao contrário, todos expressam a seu respeito emoções e afetos⁴⁵, o que aparece claramente na fala de uma criança do *grupo focal – turma A*. É interessante como a menina declara sua admiração pela televisão, o quanto ela se sente fascinada pelas imagens e como os personagens da telinha parecem ser relevantes na sua vida.

Eu: Quando você volta pra casa o que você faz?
Amanda: É...é? Ainda vejo televisão, nem vou pro banho.
Eu: E o que você tanto vê na televisão?
Amanda: É porque eu sou desesperada.
Eu: Desesperada?
Amanda: É. Pela televisão.
Eu: Você gosta muito de televisão?
Amanda: Ahan, ahan. (ANEXO 4A)

⁴⁵ “ (...)no hay prácticamente niños que hablen de la television desde um plano meramente racional todos expressan emociones e afecto” (MERLO-FLORES, 2002.p.19)

O **segundo Grupo Focal (Turma B)** teve uma dinâmica um pouco diferente. A pesquisadora também propôs aos alunos que desenhassem o que eles mais gostavam de assistir na televisão, mas ao invés deles explicarem o que fizeram, passado algum tempo, ela pediu que eles narrassem, imediatamente, suas rotinas. Eles passaram então a desenhar e falar ao mesmo tempo. Percebemos que esta dupla atividade não foi esforço algum para eles. Pelo contrário, eles agiram naturalmente, como se fosse uma prática comum no seu dia-a-dia.

Essa capacidade de alternar a atenção, ora para o desenho, ora para as conversações, remete às observações de alguns autores como BARBERO (2002) e BELLONI (2005) que explicam a função *zapping*, da televisão e através dela justificam a prática de algumas atividades desenvolvidas simultaneamente. Nessas situações a criança ou jovem dessa geração é capaz de escutar música e ler, acompanhar a programação de canais distintos da televisão ou, até mesmo, desenhar sobre o que mais gosta de assistir na televisão e relatar a sua rotina, além de participar da discussão dos temas levantados por outros alunos.

As crianças dos **Grupos Focais (turmas A e B)** caracterizaram como um bom desenho aquele que possui uma boa qualidade de imagem, que seja “bem colorido”, que tenha brincadeiras, que seja engraçado e divertido (“tenha piadas, palhaçadas”).

GIRARDELLO (1999), em sua pesquisa onde ela estuda o “Imaginário Infantil e as histórias de TV” destaca o quanto os desenhos precisam oferecer variedade de imagens e temas, ritmo, música, enfim, todo esse aparato estético da imagem é essencial para atrair a atenção e a preferência das crianças.

BELLONI (2005) contribui significativamente para essa discussão sobre a *estética* das imagens da televisão. Especialmente, quando os alunos dos nossos grupos focais manifestaram suas opiniões sobre “o que um desenho precisa ter para ser bom”, eles destacam a característica, “engraçado”. Essa autora, portando, revela que a *estética da violência*, um dos segredos de maiores sucessos da TV, está relacionada à repetição dessas cenas, o que leva a sua banalização e ao riso.

Em termos estéticos, a repetição e o uso abusivo dessas figuras de estilo tendem a banalizar o efeito no espectador, que acaba achando engraçado as cenas de terror. O que não diminui o sucesso e, certa forma, inocenta a violência. Do ponto de vista ético, o exemplo da violência real e fictícia representada e repetida sem cessar na TV nossa de cada dia, acaba construindo uma realidade (virtual e longínqua) cheia de guerras, explosões, brigas e mau-caratismo que obscurece à compreensão da realidade imediata (material de fato), cujos os problemas e situações concretas demandam nossa atenção e atuação.(BELLONI apud BELLONI, 2005.p.36)

Contudo, MERLO-FLORES (2002) destaca a busca das crianças, na televisão, por elementos que estimulam a *formação para a vida e de valores*. O que também está presente nas falas de algumas crianças, como por exemplo:

Eu: O que um desenho animado precisa ter pra vocês gostarem dele?
João Paulo: Piadas.
Amanda: Precisa ser engraçado!
Karen: Brincadeiras. Desenho é legal, faz palhaçadas.
Beatriz: Precisa ter uma visão legal.
Julia: Eu gosto da natureza! (ANEXO 4A)

Eu: O que um desenho precisa ter pra ele ser bom?
Vitor: Tem que ser colorido.
Ana Beatriz: Não precisa ser de luta. Precisa ter amizade.
Marcos: Brincadeiras. (ANEXO 4B)

BELLONI (2005) e GIRARDELLO (1999) destacam, entretanto, a importância de não supervalorizar a influência da televisão na vida das crianças. A sua importância, portanto, vai depender de como e quanto a ação das outras agências socializadoras estão sendo significativas.

O papel da televisão no processo de socialização será mais ou menos determinante segundo as diferentes formas de relação das crianças com o meio, a maior ou menor importância da ação dos atores, e o acesso a outras referências culturais. (BELLONI, 2005.p.35)

Assim como MERLO-FLORES (2002) constatou em sua pesquisa, também em nossas investigações se observou a diferença entre o uso individual e social dos conteúdos televisivos. Embora assistam, na maioria das vezes, sozinhas a seus programas favoritos, que são escolhidos por uma opção individual, os mesmos são compartilhados com seus companheiros de escola. Alguns desenhos animados fazem parte dessa lista como Bob esponja, Três espíãs demais, Tom e Jerry. Além de novelas como “Chiquitas”.

Eu: E o que você assiste de manhã?
Vitor: O desenho das “Três espiãs demais”
Ana Beatriz: Igual eu. (ANEXO 4A)

Eu: Você assiste televisão à noite?
Ana Luíza: Assisto. Eu vejo Chiquititas.
Ana Beatriz: Eu também vejo Chiquititas. (ANEXO 4A)

Marina: (...) Aí, eu vejo “Chiquititas”, aí eu vejo “Amigas e rivais”. Aí, depois, eu vejo se o meu pai e se a minha mãe estão dormindo, porque aí, eu faço um pouquinho de bagunça. (ANEXO 4B)

Além disso, um outro fato se revelou no depoimento das crianças. É na parte da parte da manhã, especialmente, que as crianças assistem à televisão, sozinhas. Os desenhos animados dos canais comerciais abertos são os que têm as maiores audiências do público infantil nesse período do dia.

MERLO-FLORES (2002), enfatiza em suas pesquisas, a forte influência da imagem na função de “ponte” das emoções. Nesses momentos em que as crianças estão sozinhas vendo TV, elas preferem, segundo a autora, programas que se relacionam com as suas carências mais profundas.

Karen; Eu gosto de ver desenho. Minha mãe acorda cedo, e eu tenho uma irmã que é mais velha do que eu. Aí, minha mãe e meu pai acordam cedo pra ir pro trabalho, aí, eu e minha irmã fica lá sozinha. Aí, ela tem oito anos. Aí, eu e minha irmã espera meu pai chegar, a gente fica vendo televisão. Aí, a gente espera o nosso pai chegar, aí... (ANEXO 4A)

João Vitor: Eu acordo, fico jogando joguinho, espero a minha mãe acordar, tomo café, fico vendo televisão,... (Grupo focal - turma A)

Frederico: Quando eu acordo eu assisto televisão. Eu assisto televisão até a minha mãe acordar. (ANEXO 4B)

As tevês por assinatura, que possuem canais de desenhos animados 24h, ainda são restritas a uma minoria da sociedade. No primeiro grupo, de oito crianças, apenas uma enfatizou sua preferência por um “canal pago”. No segundo grupo focal, somente uma, em um grupo de 10 crianças, manifestou sua preferência por canais de TV por assinatura.

Jonathan: (...). Na televisão, o que eu mais gosto de assistir é um canal da SKY e o meu filme do “Homem Aranha 3”. (ANEXO 4B).

Nesse momento, precisamos dar uma atenção especial ao fato das crianças estarem assistindo à televisão, sozinhas. Segundo o relato dos próprios dos alunos, sujeitos da nossa pesquisa, isso acontece quando os pais estão trabalhando e, resta a televisão como recurso de informação e de companhia. BUCKINGHAM (2002) destaca como um dos fatores que influenciam esse comportamento a mudança da dinâmica familiar: a opção por ter poucos filhos, o divórcio, a entrada da mulher no mercado de trabalho. Esses fatores combinados com uma nova valorização simbólica da “infância”, ou seja, certo consentimento à criança de uma participação⁴⁶ mais ativa na vida em família, impulsiona uma maior dedicação das crianças diante da televisão.

No entanto, não podemos dizer que existe uma preocupação dessa mídia em produzir um espaço de diversidade e qualidade dedicado exclusivamente ao público infantil. Cabe à escola, nesse contexto, a tarefa fundamental de integrar a sua prática o ensino às novas linguagens, possibilitando desenvolver em seus alunos uma postura crítica diante das mensagens midiáticas. BELLONI (2005) propõe um novo caminho para a prática escolar, denominado, por ela, de “Mídia-Educação”, que: “(...) busca formar o receptor crítico, ativo, inteligente, capaz de distanciar-se da mensagem midiática e exercer sobre ela seu poder de análise e crítica.” (BELLONI apud BELLONI, 2005. p. 44.)

Sendo assim, na maioria das vezes, quando os adultos não estão presentes as crianças assistem aos desenhos animados, programação que tem a preferência do público infantil. Esse fato não se repete à noite quando os pais encontram-se mais presentes na rotina dos filhos. Nesses momentos, a programação da televisão é escolhida pelo adulto e acaba não agradando a maioria dos filhos.

Podemos perceber nesses casos a imposição do poder do adulto sobre a criança. Além disso, a programação dirigida, especificamente, ao público infantil é insuficiente para atendê-los em qualquer hora do dia. Na televisão “tudo é para todos⁴⁷” (POSTMAN, 1999. p.93.), porém podemos perceber em nossa investigação que as crianças assistem à televisão com os adultos, mas

⁴⁶ BUCKINGHAM (2002) destaca uma maior participação da criança nas compras em família, o que está relacionado à conduta de consumo da própria família.

⁴⁷ Esses relatos poderiam ser interpretados por POSTMAN (1999), como a destruição da linha divisória, criada pelo livro, que separava as crianças dos adultos.

os adultos não estão disponíveis para assistir programas infantis com as crianças.

Foi perguntado às crianças se elas assistiam à televisão, sozinhas. A maioria respondeu que sim. Quando a pergunta foi: se os seus pais assistiam à televisão com elas? As mesmas responderam, novamente, que sim. Veja quais:

Karen: Eu assisto jornal e filme com o meu pai e a minha mãe.
Eu: Que filme?
Karen: De comédia, de terror, ...
Alisson: Eu assisto Jornal Nacional com minha mãe.
Carolina: Jornal Nacional e Jornal da Alterosa.
Beatriz: Eu assisto Jornal Nacional, mas acho um saco.
Eu: Por que você acha um saco?
Beatriz: Porque não tem nada que me interessa.
Amanda: Eu assisto Jornal só um pouquinho. Eu tô me acostumando com ele.
(ANEXO 4A)

Alguns programas dirigidos aos adultos, acabam oferecendo atrações para as crianças, talvez como uma alternativa de atender os diferentes públicos, seus expectadores. Por exemplo, o Louro José, um boneco de fantoche, personagem do Programa Mais Você, da rede Globo, apresentado pela Ana Maria Braga, encanta o público Infantil.

Natanael: Ahan, ele é bebê. Eh...eh...depois, eu, eh...eu vejo Maria Braga.
Beatriz: É Ana Maria Braga, não é Maria Braga, não.
Natanael: Na GLOBO.
Eu: Você gosta de assistir como se fazem as receitas?
Natanael: Não. Eu vejo só.
Eu: Você só vê, por quê? O que você gosta de ver na Ana Maria Braga?
Natanael: Um monte de coisa.
Eu: O que?
Natanael: Não sei.
Eu: Sabe o que eu gosto de ver na Ana Maria Braga?
Natanael: o que?
Eu: Tem um bonequinho lá...
Natanael: (Levanta o dedo) Eu sei, eu sei, eu sei.
Karen: É o lourinho, a maritaca.
Natanael: é, é, aquele pequenininho assim (gesticula indicando a baixa estatura do boneco).
Eu: Qual é o nome dele?
Todos: É o Louro José. (ANEXO 4A)

Especialmente, no grupo (turma B), a grande maioria optou pela *novela* como programa que assistem com os adultos, diferente do primeiro grupo que destaca, em sua maioria, o telejornal.

Marina: A minha mãe só deixa eu ver novela com ela, senão eu tenho que ficar sozinha no meu quarto. (ANEXO 4B)

A novela, que aparece como sendo um dos programas recorrentes assistidos pelas crianças, exercita sua condição humana e estimula uma melhor compreensão da vida. Em seus estudos, BORGES (2004), explica que:

“De uma maneira geral, pode-se afirmar que a telenovela se situa na continuidade da tradição da narrativa oral, uma das funções mais essenciais e universais das sociedades humanas, ao mesmo tempo, que ela atualiza, através das tecnologias eletrônicas, a função arcaica do conto, tendo como sua matéria prima o mito. Enquanto fonte instituinte do imaginário social.” (BORGES, 2004:p.111)

BELLONI (2005) também enfatiza a função da novela como “mito, que deve dar ao espectador fiel uma espécie de certeza de que a vida faz sentido. Ela possibilita, através da ficção, a compreensão da condição humana e de sua própria vida.” (p.42).

Nesse contexto, o telespectador consome uma diversidade de histórias, em estilo e gênero de maneira fiel ao “horário nobre da televisão brasileira⁴⁸”, onde em encontros diários essas novelas são responsáveis pela manifestação de emoções e sentimentos que estimulam a sua imaginação.

Junto com a televisão, outras telas também atraem o público infantil. Os DVDs, os jogos eletrônicos e o computador também fazem parte da lista de preferência das crianças de 5 e 6 anos, Os DVDs, especialmente, poderão, mais tarde, ser vistos na maioria das casas, nas sessões de filmes das tevês comerciais abertas. Devemos enfatizar a substituição da televisão por outras telas que também atraem o público infantil, como por exemplo: os DVDs, os jogos eletrônicos e o computador.

BUCKINGHAM (2002), em seus estudos, enfoca as mudanças na vida das crianças no âmbito familiar, educacional e, por fim, o que elas fazem nos momentos de lazer. Segundo o autor, nas últimas décadas têm ocorrido mudanças significativas na estrutura familiar: “o número de casamentos

⁴⁸ BORGES (2004) descreve o horário nobre da principal rede de televisão aberta do país, assim: “a novela das sete faz parte da programação chamada prime time (horário nobre) que inclui um telejornal – o Jornal Nacional – entre duas novelas – sendo a outra a novela das oito”. (p.113)

diminuiu”, “enquanto que o número de crianças nascidas fora do casamento aumentou”, “o índice de divórcios dobrou, os índices de fertilidade diminuiram,” “pois as mulheres estão optando por terem menos filhos”, a presença da mulher no mercado de trabalho, entre outros fatores. (BUCKINGHAM, 2002: p.95-96)

Nesse contexto, as crianças participam de maneira mais ativa dos programas de suas famílias que envolvem o consumo, por exemplo, quando vão ao supermercado juntos. Esse aspecto pode ser entendido como um fenômeno compensatório, ou seja, como os pais passam menos tempo com seus filhos, nos momentos que estão com eles acabam investindo em mercadorias que lhes agradam de alguma maneira. Como uma estratégia de defesa dos perigos que rondam às ruas, os pais acabaram equipando suas casas para as crianças como um lugar alternativamente tecnológico de diversão e, além disso, colocam as crianças mais cedo nas escolas. Isso significa que o tempo que a infância está sendo institucionalizada mais cedo.

Jonathan: Depois que eu acordo eu vou falar com a faxineira da minha mãe pra ela me dá café da manhã, depois eu assisto um pouquinho de desenho, mas o que eu mais gosto de fazer é assistir o DVD do meu Homem Aranha 3.

Ana Beatriz: Porque eu fico vendo DVD. Aí eu digo “Vó já to indo, vó já to indo!” Aí, eu vou tomar banho, aí, eu vou almoçar.

Vitor: (...). Aí, quando eu volto da aula, eu tomo banho e vejo o “DVD dos Monstros S.A.”

Eu: O que você faz quando você chega em casa depois da escola, ou na casa do seu amigo?

Tiago: Jogo videogame.

Frederico: Ahn, não sei. Aí depois eu vou tomar café, aí, aí, eu faço um monte de coisa depois: eu brinco, aí eu visto a roupa da escola. Eu almoço e vou pra escola. Aí, quando eu volto eu fico vendo televisão e mexendo no computador. Aí, depois quando o meu pai assiste televisão eu fico com a minha mãe e durmo.

(ANEXO 4B)

As reflexões ao longo deste trabalho nos levam a fazer uma relação da importância das mídias visuais às diversas fontes de conhecimentos sobre o mundo oferecidos às crianças. Ainda, é interessante observarmos dois outros pontos. Primeiro, estamos caminhando para a convergência das mídias,

sobretudo, quando as diversas linguagens passam a integrar as tecnologias digitais – os computadores. Depois, as brincadeiras entre crianças, nas ruas, nos parques, nas praças, estão cada vez mais sendo substituídas pelas horas na frente da televisão. Esta última afirmação pode ser confirmada pelos poucos relatos das crianças enfatizando o brincar.

4.2 – Conclusões da análise do grupo focal:

Tratando-se de uma pesquisa que tem como um dos principais objetivos, compreender a relação da criança com a televisão e considerando a perspectiva da *Sociologia da Infância* é indispensável que ressaltemos, nesse contexto, a fala das crianças como testemunho “confiável e respeitável” (PRADO, 2002. p.21).

Para tanto, como aqui relatamos, foram realizados dois grupos focais, com 8 e 10 crianças, em dias distintos. Alguns aspectos foram observados em ambos os grupos, outros representam as particularidades dos mesmos.

Através dos desenhos, as crianças, sujeitos da nossa investigação, ilustraram cenas do seu contexto social e, em seguida, as descreveram, verbalmente, segundo suas percepções. Nesse momento, somente a fala de algumas crianças tinham uma relação direta com a pergunta: “O que você gosta de assistir na televisão?”

Dentre os aspectos comuns aos grupos focais estão a afirmação de que a televisão ocupa um tempo significativo nas rotinas das crianças pesquisadas, independente de sua situação sócio-econômica e dos modos que elas vêm televisão, o que vem substituindo as brincadeiras entre eles

Em seguida, pudemos perceber que, quando as crianças narraram suas rotinas, elas dedicaram mais tempo aos momentos que passam diante da televisão do que quando estão na escola. O que pode significar, segundo BARBERO & REY (2004), uma reprovação da realidade cotidiana da escola que estimula a criança ao exercício de atividades, como leitura e escrita, muito menos prazerosa do que as emoções e sentimentos que a televisão é capaz de produzir no ser humano.

Mesmo diante dessa realidade, as escolas continuam resistindo à cultura audiovisual e usufruindo de metodologias tradicionais de ensino que garantem sob o controle dos professores as relações pessoais dentro das quatro paredes da sala de aula.

Os relatos dos grupos focais da nossa pesquisa vão ao encontro dos estudos de MERLO-FLORES (2002), especialmente, quando a autora considera que as crianças se expressam como se a televisão fosse um *objeto de valor*, onde elas buscam elementos que estimulam a *formação para a vida e de valores* e onde, também, elas preferem programas que se relacionam com as suas carências mais profundas.

Além disso, as crianças mostram-se satisfeitas quando estão sozinhas no turno da manhã vendo televisão, pois, geralmente, elas podem escolher a programação. Os DVDs e os desenhos animados dos canais abertos têm a sua preferência. Diferentemente do que acontece à noite quando os adultos estão mais presentes em suas rotinas, porém impõem a programação que desejam. Na maioria das vezes, telejornal ou telenovela. Podemos perceber, então, a insuficiente programação dirigida às crianças, na televisão, onde elas podem ter acesso às mais variadas informações.

Considerações Finais

Essa pesquisa foi realizada com o objetivo de estimular as discussões acerca do uso das mídias nas escolas de maneira a contribuir para uma educação de qualidade, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB⁴⁹). BELLONI (2002) destaca que educação escolar precisa atender às seguintes necessidades:

- “Ensino de qualidade para impedir que aumentem as defasagens entre os que já possuem e os que não possuem acesso ao conhecimento e à informação.
- Desenvolvimento de múltiplas habilidades, tais como: fazer escolhas, tomar decisões cujas atividades variam e se transformam rapidamente.
- Construção de atitudes e valores que favoreçam a autonomia e a cooperação entre os indivíduos na busca de soluções para a sociedade do futuro.
- Formação de usuários criativos, críticos e responsáveis para a apropriação das tecnologias de informação e comunicação cada vez mais presentes na sociedade.” (BELLONI, 2002. p.120.)

Para tanto, realizamos uma pesquisa que se iniciou com a apresentação de uma abordagem histórica da Infância com o intuito de resgatar algumas características da Educação Infantil no Brasil. Essa opção ocorreu por ter sido neste segmento que se concentrou o público alvo da nossa investigação.

Considerando os estudos dos autores que contribuíram para a reconstituição desse breve histórico, devemos destacar as relações sociais as quais as crianças estão envolvidas pois nelas encontram-se os valores e comportamentos apropriados do seu contexto, importantes para entender a sua condição de ser criança, como produtora de história.

Passamos, portanto, aos principais estudos que ajudam ao conhecimento de aspectos voltados para a relação entre as crianças e as mídias.

Nessa etapa da pesquisa, as reflexões teóricas que fizemos nos impulsionaram ao trabalho de campo. Escolhemos, primeiramente, analisar documentos institucionais com o intuito de perceber qual a postura da escola com relação ao trabalho com as mídias no contexto escolar. Em seguida, decidimos aplicar um questionário aos professores para sabermos o seu perfil

⁴⁹ A LDB (Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996), prevê no artigo 3º, inciso IX, como princípio da educação: “a garantia de padrões de qualidade”.

cultural. Depois, procuramos observar as suas práticas para percebermos o uso (ou não) das mídias (vídeo, cds, programas de TV) no contexto da Educação Infantil.

As entrevistas dirigidas aos mesmos professores constituíram um recurso adicional às observações e contribuíram para um melhor entendimento da relação das crianças com as mídias, especialmente com a televisão, em suas práticas pedagógicas.

Entendemos, finalmente, que seria necessário centrarmos na fala das crianças para que pudéssemos ouvir sobre suas preferências na televisão, além de como e em quais circunstâncias acontecem esses contatos.

O grupo focal utilizado como um método de pesquisa com as crianças foi escolhido considerando os princípios fundamentais da Sociologia da Infância que aponta a infância como uma construção social, onde as crianças são os principais atores desse processo. Isso significa que é indispensável ouvir o que elas têm para dizer sobre o seu próprio universo, pois este sofre variações dos diferentes contextos sociais em que as crianças vivem e que, conseqüentemente, influenciam em seus depoimentos.

Considerando essa abordagem, que não percebe a infância como uma condição natural, mas como sendo construída a partir das realidades que as crianças vivem, é relevante ao, estudar a infância contemporânea, incluir a análise das mídias, pois elas têm causado, nos últimos anos, mudanças na dinâmica social.

Os estudos que ganharam ênfase ao longo deste trabalho apontam para a condição dos meios de comunicação como importantes agências de socialização que concorrem com outras instituições sociais mais tradicionais como a família, a igreja e a escola. As quais se encontram em processo de transformação devido ao impacto das tecnologias sobre as sociedades contemporâneas.

Esse cenário foi descrito por BELLONI (2005) da seguinte maneira: os programas de TV invadiram o cotidiano das famílias, as igrejas tiveram que se render aos apelos dessa mídia, e as escolas, sobretudo, as particulares, se viram obrigadas a atender os apelos do mercado, utilizando a informática como um instrumento caracterizado por um fim em si mesmo.

É nesse contexto midiático que a infância contemporânea se constitui. Entretanto, as discussões que envolvem a relação entre as crianças e as mídias encontram-se polarizadas. Alguns autores, como POSTMAN (1998), defendem a “morte da infância”. Nessa perspectiva, os meios, em particular a televisão, provocam o desaparecimento das fronteiras que separam os adultos das crianças baseado na concepção moderna de infância, ou seja, a relação entre as crianças e a televisão é desprovida de segredos, elemento fundamental, segundo POSTMAN (1998), para que exista a infância. Nessa abordagem, considera-se que as mensagens midiáticas são diversas, sem censuras, e que estimulam, nas crianças, o seu comportamento agressivo, a sua sexualidade precoce e, conseqüentemente o fim da infância.

Outros autores apontam, ao contrário, para os benefícios das novas tecnologias da comunicação, que desenvolveriam aspectos cognitivos e afetivos nas crianças.

Para que possamos compreender esse processo é indispensável que nos interessemos em entender, primeiramente, um dos aspectos relevantes relacionados ao desenvolvimento cognitivo do usuário midiático, voltado para a autodidaxia, ou seja, segundo BELLONI (1998), “ a auto-aprendizagem em uma situação de ensino mediatizado”. A informática tem sido apontada como um dos meios que mais incentivam a aprendizagem de maneira criativa e coletiva, onde a tentativa e o erro levam ao aprendizado.

Já os aspectos afetivos estão relacionados, por exemplo, ao uso do audiovisual. Dessa maneira, a combinação de som-palavra-imagem proporciona um grande impacto emocional que ajuda na aceitação das mensagens midiáticas.

Os estudos da recepção trazem informações significativas para essa área, haja vista a sua preocupação com trabalhos empíricos que resgatem o cotidiano dos sujeitos que estão expostos às mensagens midiáticas. O sentido das mensagens recebidas depende da dinâmica social desses receptores, “depende dos conteúdos e de linguagens veiculados, da situação em que vive a criança, suas relações familiares, suas relações de amizade e tantos outros fatores”. (BORGES, 2004. p.142.)

Esse novo cenário cultural indica a urgência das escolas de terem espaços de discussões acerca do assunto aqui tratado para que os professores

possam integrar os instrumentos tecnológicos de forma crítica e segura com uma proposta de ação pedagógica adequadas à cultura do aluno. Isso deveria acontecer, não se perdendo o foco da função da escola de formar cidadãos capazes de atuar de maneira crítica e reflexiva diante de todos os meios disponíveis na sociedade.

Cabe às universidades, diante dessa realidade, investir em pesquisas empíricas que unam os campos da Educação e da Comunicação e que levem para dentro das escolas reflexões que estimulem essas mudanças metodológicas inovadoras.

Sendo assim, para que haja efetivamente uma inovação pedagógica, com relação ao uso das tecnologias, é indispensável que se pense na formação do professor. Sobretudo, na integração entre a formação inicial, a formação continuada e a prática docente do mesmo. É preciso, nesse processo, que haja o exercício de reflexão constante para que ao observar a sua prática o professor possa movê-la para outras direções.

Devido às circunstâncias descritas anteriormente, realizamos um estudo de caso no segmento da Educação Infantil do Colégio de Aplicação João XXIII, unidade acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora. Na primeira etapa da pesquisa, já em campo, realizamos análises do Regimento Interno e da Proposta curricular para a Educação Infantil do colégio procurando perceber a intenção (ou não) da comunidade escolar de incentivar decisões que abordem a relação entre as crianças e as mídias.

A proposta de matrículas a partir de sorteio aberto à comunidade possibilita à escola o atendimento de um público caracterizado pela diversidade econômico-social.

Além disso, uma outra característica da escola estudada é a sua disponibilidade prevista em seu Regimento Interno de atender às pesquisas acadêmicas de interesse das diversas áreas de conhecimento da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Pudemos, entretanto, perceber nessa análise documental que não existe nenhum registro que justifique qualquer iniciativa de trabalho que considere o uso de mídias no contexto escolar. Contudo, a escola oferece diversos ambientes onde esse trabalho possa acontecer.

“A utilização dos novos recursos comunicacionais e informáticos não deve ser encarada como mais uma novidade, mas como uma possibilidade para que os alunos e professores assumam o papel de sujeitos críticos e construtores de conhecimento” (GOMES apud BELLONI, 2002. p.121).

Se não for assim, como BELLONI (2002) destaca, acabamos por utilizar os recursos inovadores como instrumentos com fim em si mesmos. Nessa perspectiva tecnicista⁵⁰, os DVDs, os programas de televisão, o computador são utilizados na escola para alcançar os objetivos previstos em algumas aulas, mas sem nenhuma manifestação de movimento mais amplo que perceba as mídias como importante objeto de estudo.

Ainda nessa etapa da pesquisa obtivemos algumas informações relativas à proposta curricular voltada para a Educação Infantil. Dentre elas podemos destacar: o registro documental dos professores ao enfatizarem a função da escola em formar cidadãos. Nesse fragmento não está previsto a integração das mídias como elementos importantes de discussões para as sociedades contemporâneas, muito menos as considerando como tipos de linguagens que deva ser trabalhada no contexto escolar. Além disso, parece que, ao enfatizar os conteúdos a serem trabalhados na Educação Infantil, existe uma preocupação de preparar os alunos para ingressarem na 1ª série do Ensino Fundamental.

Portanto, a abordagem dos professores referente à sua função de contribuir na formação de cidadãos não inclui o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos através de discussões sobre mensagens midiáticas e sobre as relações estabelecidas nesse processo.

Sendo assim, para que a escola consiga de fato educar e orientar os jovens para o exercício da cidadania é indispensável nos preocuparmos com a “formação e a preparação dos professores para assumir novas competências em uma sociedade cada vez mais impregnada de tecnologias” (ibid:p.126)

Contudo, ao destacarem o item “Natureza e Sociedade”, nos objetivos específicos da sua proposta curricular os professores que atuam na Educação Infantil da escola pesquisada abrem uma brecha para que eles considerem as

⁵⁰ “Essa concepção fundamenta-se na idéia de que a eficiência do ensino se ancora numa adequada seleção de técnicas e instrumentos e no uso tecnicamente perfeito desses materiais para despertar o interesse do aluno, promover a sua atenção e dinamizar o trabalho do professor” (BELLONI, 2002. p.58)

experiências trazidas dos alunos, as informações que são relevantes no seu dia-a-dia fora da escola para o ambiente da sala de aula.

No entanto, a etapa das observações das aulas (ANEXOS 2) nos permite avaliar essa informação obtida em documento da seguinte maneira: em poucos momentos foram concedidos espaços para que as crianças manifestassem as suas preferências televisivas, e discussões que as levassem à reflexão dos conteúdos midiáticos.

A escolha pela aplicação dos questionários aos professores representou uma tentativa de conhecer um pouco mais sobre os sujeitos da nossa investigação, enfatizando características do seu perfil cultural.

Nesse sentido, pudemos obter, através das análises dos questionários, informações relevantes sobre alguns aspectos que envolvem a relação entre os sujeitos (professores) da nossa pesquisa e algumas mídias.

Constatamos, portanto, que o jornal apareceu como um recurso importante de fonte informação utilizado por todas as professoras, mesmo sendo uma opção que apresenta variadas respostas sobre a frequência de sua leitura. Já o cinema ganhou a preferência das pesquisadas na sua função de lazer.

No final dessa etapa investigativa ficou evidente que a presença, especialmente da televisão, no cotidiano das professoras não é freqüente, segundo os depoimentos das mesmas, mas aparece como um dos principais recursos que oferecem conteúdos voltados para a área de conhecimento de sua formação.

Em resposta à quinta pergunta do questionário (ANEXO 1), as professoras manifestaram certo desinteresse em assistir televisão. Essa postura relacionada às respostas à sétima pergunta pode representar uma tentativa de defesa de sua “autoridade intelectual” (BARBERO, 2004. p. 25).

Essa postura se reafirma nas observações em sala de aula, quando percebemos certa resistência dos professores em utilizar as mídias no contexto escolar. Além de evitar atividades tendo como a opção a televisão como recurso para estimular, por exemplo, a oralidade, a linguagem e a imaginação, os professores regentes, principalmente, prezam por trabalhar conteúdos voltados para a estimulação da leitura e da escrita, criando um ambiente

alfabetizador, tarefa docente que parece se destacar das demais relacionadas na sua proposta curricular.

É importante destacarmos nesse momento, assim como faz GIRARDELLO (1999) em seus estudos quando aponta a imaginação como um dos principais elementos da infância, pois ela permite que as crianças cumpram, através das brincadeiras de faz-de-conta, sua “tarefa fundamental de conhecerem o mundo e de constituírem a si mesmas”. As narrativas visuais, segundo a autora, são ótimas opções para que a imaginação aconteça, mas esses recursos são muito pouco utilizados na escola pesquisada.

Já as entrevistas com as professoras nos trouxeram algumas respostas significativas sobre as suas poucas iniciativas tomadas em ambiente escolar utilizando os meios tecnológicos. Ficamos cientes de que nos cursos de graduação oferecidos a essas professoras, de diferentes áreas de conhecimento, não houveram discussões que envolvessem a relação das crianças com as mídias.

O desconhecimento dos estudos de autores que discutem o tema em questão justifica a postura dos sujeitos da nossa pesquisa de utilizar as mídias na escola de maneira intuitiva. Além de relacionar facilmente a indisciplina, a sexualidade precoce e a agressividade dos seus alunos ao fato deles passarem horas assistindo televisão.

Por mais complexo que seja o assunto não podemos responsabilizar absolutamente as mídias por tais comportamentos das crianças, pois assim “seria superestimar o seu poder e subestimar as diferentes maneiras com as quais as crianças criam seus próprios sentidos e prazeres” (BELLONI, 2002. p.77). De qualquer maneira, a importância da televisão nas vidas das crianças dependerá do acesso e da importância de outras referências culturais no seu dia-a-dia.

Nesse contexto, as professoras, ao presenciarem as crianças representando personagens das novelas (ANEXO 2D), por exemplo, questionam sua passividade diante da TV. Porém estudiosos como BUCKINGHAM (2002) afirmam que as crianças não são passivas diante da TV. Ao contrário elas são capazes de elaborar de maneira crítica as mensagens que recebem.

As práticas e as representações pedagógicas que ganharam destaque em nosso trabalho nos mostram que a compreensão dos “novos modos de aprender” ainda é um grande desafio enfrentado pelos professores e indica a urgência de investimentos na formação de professores para o redimensionamento do papel do professor.

“Papel este que, ao que tudo indica, tende a ser cada vez mais mediatizado. O professor duplamente mediatizado: como produtor de mensagens inscritas em meios tecnológicos, destinadas a estudantes à distância, e como usuário ativo e crítico e mediador entre esses meios e os alunos.” (BELLONI, 1998. p.16)

Para contribuir para essa compreensão realizamos o grupo focal com as crianças, considerando-as produtos e atores de seus processos sociais.

Nos relatos das crianças foram recorrentes alguns fatos como, por exemplo, a diminuição do brincar entre crianças, nas ruas, nas praças, nos parques, atividades que vem sendo substituídas horas na frente da televisão.

Além disso, foram citadas diferentes “telas” como referência das crianças como, DVDs, jogos eletrônicos, computador. Essa diversidade nos faz lembrar da tendência de convergência das mídias, de reunir várias funções em um só aparelho eletrônico.

Nas entrevistas e nas observações em sala de aula destacamos a preocupação do segmento de Educação Infantil em estimular conteúdos referentes à leitura e a escrita nos alunos e não valorizar atividades que proporcionam experiências que envolvem a imaginação, elemento importante na infância. Percebemos, ao analisar os relatos das crianças nos grupos focais, o reflexo dessa postura dos professores no comportamento das crianças.

Com relação a essa questão podemos dizer que as crianças dedicaram mais tempo falando de maneira prazerosa e agradável de suas experiências rotineiras com a televisão do que narrando suas experiências escolares. Pelo contrário, a escola foi descrita apenas como um lugar para fazer “trabalhinhos”.

Isso significa que mesmo diante dos espaços com equipamentos tecnológicos oferecidos pela escola pesquisada, os professores da Educação Infantil restringem-se às salas de aula, mas principalmente, não se sentem preparados para atuarem como mediadores do processo de construção de conhecimento dos seus alunos utilizando as mídias como recurso. Ou seja,

eles continuam resistindo à cultura audiovisual e usufruindo de metodologias tradicionais de ensino que garantem o seu controle das relações pessoais.

Uma característica presente na “fala das crianças” (Grupos focais) diz respeito à manifestação desses sujeitos da nossa pesquisa em desvelar características referentes à suas emoções e sentimentos.

Outro aspecto diz respeito às mensagens midiáticas voltadas para a “formação da vida e de valores” (MERLO-FLORES, 2002), as quais se destacam nos desenhos animados tão presentes na rotina das crianças. Nesse sentido, a moral da história traz significações importantes que serão apropriadas e reelaboradas, segundo a autora, a partir de suas experiências do seu contexto social.

As novelas, também presentes nos relatos das crianças, segundo BARBERO (2004) “aportam temáticas e estilos pelos quais passam dimensões-chave da vida e das culturas nacionais locais”.

Essas últimas abordagens nos permitem avaliar a televisão como importante agência socializadora, pois a caracteriza como meio pelo qual possam existir as interações do indivíduo com elementos da sociedade em que vive, como por exemplo: valores, modos de vida e de comportamento.

Nesse momento, gostaríamos de destacar que mesmo apresentando os posicionamentos de alguns autores como BUCKINGHAM (2002), BELLONI (2005) e MERLO-FLORES (2002) sobre a não passividade das crianças diante da TV, esse não foi o foco da nossa investigação. Considerando a complexidade do assunto, uma importante questão permanece para futuros trabalhos: Como as crianças ressignificam os conteúdos midiáticos?

Portanto, procuramos apresentar algumas discussões que envolvessem a relação entre as crianças e as mídias, buscando focar nas práticas e representações dos professores da Educação Infantil do Colégio de Aplicação João XXIII e nas falas dos alunos desse segmento de ensino. Percebemos que o desconhecimento dos professores sobre discussões teóricas nessa área de estudo os fazem perceber e utilizar as mídias no contexto escolar como elementos estranhos, não pertencentes à sua cultura. Esta por sua vez, prima pela disciplina, pela linearidade do raciocínio e pela autoridade intelectual do professor.

No entanto, os alunos, diante da sua relação com as máquinas da informação e comunicação parecem sofrer transformações psicossociais, as quais possibilitam mudanças significativas em seus modos de viver e interagir no mundo e com outras pessoas.

Nesse contexto, a escola ainda será fundamental para a “comunicação entre os homens que armazenaram conhecimentos a partir da multiplicidade de seus receptores individuais” (BABIN & KOULOUMDJIAN, 1989. p. 145).

A escola pesquisada não percebeu a importância de criar espaços que possibilitem a democratização do acesso aos meios tecnológicos, mas concluímos que essa poderá ser uma possível alternativa para se alcançar uma das funções da escola: de formar cidadãos críticos, criativos e sujeitos do seu próprio conhecimento, haja vista a capacidade mostrada pelas crianças de elaborar, avaliar e tomar decisões.

Referências Bibliográficas:

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de, **Etnografia da prática escolar**. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. p.27-31/49-64

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC. 2. ed. Traduzido por Dora Flaksman da terceira edição, publicada em 1975 pela Editions du Seuil, de Paris, França, na série Points Histoire.p.196.

BABIN, Pierre e KOULOUMDJIAN, Marie-France. **Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

BUCKINGHAM, David. *Creceer em la era de los médios eletrônicos. Trás la muerte de la infância*. Madrid. Ediciones Morata, 2002.

BARBERO, J. M e REY, Gérman. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

BARBERO, J. M. Programa Roda Viva. Mesa Redonda. TV Cultura. São Paulo, Brasil. 21/10/2002.

BARBERO, J. M. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, M. W. (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense ECA-USP, 1998.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas. SP: Autores Associados, 2005.

_____. **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo. Edições Loyola. 2002.

_____. Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educação e Sociedade**. Disponível em < www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400005 > 1998. Acesso em 10/06/2008.

BORGES, Eliane Medeiros. **Identidade e resistência: as crianças e as representações televisuais de corpo e sexualidade**. f. 173. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

BRASIL Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília: gráfica do Senado, ano CXXXIV, 1996.

_____. LEI Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de**

9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União. Brasília. 2006

COSTA, Jurandir Freire. Adultos e crianças. In: COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e norma familiar.** Rio de Janeiro: Graal. 1979. p. 153-207.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados.** São Paulo: Editora Perspectiva. 6. ed. 2001.

BRASIL, ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei nº 8086 de 13 de julho de 1990.

FARIAS, Mabel. A Infância e educação no Brasil. In: **Educação da Infância: história e política.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 33-50.

GADNER, Howard. **A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la.** Trad. Carlos Alberto S. N. Soares. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIRARDELLO, Gilka. **A imaginação infantil e as histórias e as histórias da tv.** Primeira Jornada de Debates sobre Mídia e imaginário infantil: Pós-Graduação em Educação da UFSC. 1999

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e Oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia G. de, DERMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias, (org). **Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas, Autores Associados. 2002. p.69-93.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional.** Rio de Janeiro: Editora Objetiva LTDA, 1995. 17-27/305-311.

KAPPEL, Dolores Bombardelli; AQUINO, Ligia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. Infância Políticas de Educação Infantil: início do século XXI. In: **Educação da Infância: história e política.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117- 144.

KUHLMANN Jr, Moisés. Infância, história e educação. In: KUHLMANN Jr, Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 5-14.

_____. Políticas para a educação infantil: uma abordagem histórica. In: KUHLMANN Jr, Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 5-14.

MERLO-FLORES, Tatiana. **La imagen como nuevo símbolo cultural. Palestra, curso Education y comunicación em um mundo global.** Universidad Internacional de Andalucía, 2002. Não publicado.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 112, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 de ago de 2006.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Televisão e escola: conflito ou cooperação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, Manuel. A infância como construção cultural. In: PINTO, Manuel E SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. RJ: Graphia, 1999.

PRADO, Patrícia Dias, (org). **Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, Autores Associados. 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel E SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Caderno de Pesquisa**. FaE/UFPel, Pelotas, n. 21, 2003. p. 51-69

SIROTA, Régine. The emergence of a sociology of childhood: the evolution of the object and the vision. **Caderno de Pesquisa**., São Paulo, n. 112, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 de ago de 2006.

SOUSA, M. W. Recepção: uma questão antiga em um processo novo. In: SOUSA, M. W. (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense/ECA-USP, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Colégio de Aplicação João XXIII. **Proposta Curricular - Educação Infantil/ C.A. João XXIII**. 2006. p. 13.

Anexo 1

Questionário aplicado às professoras:

1) Você lê jornal?

Sim Não

2) Com que frequência você lê jornal?

Diariamente Semanalmente

Mensalmente Ocasionalmente

3) Você gosta de ir ao cinema?

Sim Não

4) Quando foi a última vez que você foi ao cinema?

Dias atrás Semanas atrás

Meses atrás Anos atrás

5) Você assiste televisão?

Sim Não

7) Qual seu programa de televisão predileto?

Novela Jornal Reality show

Programas de auditório Programas de entrevista

8) Você assiste outro tipo de programa citado acima? Qual e por quê?

Anexo 2A

Observação da primeira aula da professora Márcia

Tempo de permanência em sala de aula: 50 min.

Assim que cheguei na sala de aula do terceiro período A, cumprimentei a professora e os seus alunos. A minha visita já era esperada, principalmente pela professora que tratou de combinar com a turma o comportamento que eles deveriam ter durante minha permanência no local. Mesmo assim, claro que sempre tem aquele aluno mais curioso que gosta de puxar assunto e conversar com o visitante. Naquele dia, eu era a visita, nesse caso, tomei cuidado para não atrapalhar o bom andamento da aula.

A atividade proposta naquela aula fazia parte do “caderno de atividades”, onde os alunos deveriam observar a seqüência da historinha (rotina) da personagem Renata. A professora pergunta: “O que Renata faz para se divertir?” Um dos alunos responde: “brinca”, o outro complementa: “vê TV”. A professora continua seu interrogatório: “Que cuidados ela toma com o corpo?” Um aluno responde: “se alimenta bem”, mais uma criança participa da discussão: “escova os dentes, toma banho,…” e outro conclui: “descansa”. Por fim a professora pede para que eles “pintem de lápis de cor” os quadrinhos para “perceber melhor os detalhes” da historinha de Renata

Visto que a TV foi um dos primeiros elementos que apareceram nas falas das crianças a professora aproveitou o assunto como gancho para um novo questionamento: “Qual o programa de televisão que vocês preferem? – um de cada vez”. As crianças respondem: “Bom dia & companhia”, “Discovery Kids”, “Homem Aranha”, “Jack Chan”, “Pica-pau”, “Tom & Jerry”. A professora conversa com seus alunos sobre o que eles gostam de assistir e diz que ela também gosta de assistir alguns desenhos. Percebendo que as crianças ficaram mais agitadas a professora olha para mim e diz: “O assunto é quente!” A turma inteira queria participar da discussão, expondo sua preferência, de um elemento que faz parte da rotina de todos eles, a TV. Então, para organizar a discussão a professora utiliza o apagador como microfone, sendo que para falar a criança precisaria estar com o “microfone” nas mãos.

Anexo 2B

Observação da primeira aula da professora Carolina

Tempo de permanência em sala de aula: 50 min.

A turma do terceiro período B tinha acabado de chegar na escola naquela sexta-feira, sendo assim, uma música cantada pelos alunos, pela professora e duas bolsistas dava boas vindas ao dia que se iniciava. Terminada a canção a professora pediu para que eu me apresentasse e me explicou o que iria acontecer naquele momento: “toda sexta feira duas crianças contam, individualmente, sua historinha (livro)”. Na verdade a criança faz a leitura das imagens e, expressões como “era uma vez”, “então”, “de repente” são freqüentes em suas falas. Os livros lidos neste dia foram “A Bruxonila” e o “Pequeno polegar”.

Em seguida, a professora começou a conversar com as crianças sobre o “homem do campo”. Estamos no mês de junho e as festividades típicas desse período inspiram ainda mais a discussão desse tema. Hoje a turma conversou sobre como o homem do campo se diverte. Um aluno se manifesta: “Eles dançam como se fosse quadrilha... e o instrumento que eles usam é a sanfona”. “Então”, diz a professora, “a sanfona também tem outro nome... acordeão”.

A professora continuou: “Agora, vocês vão desenhar sobre o que acabamos de conversar. Cada um vai fazer o seu desenho, bem bonito!” Um aluno indaga: “E o título?” A professora responde: “Hoje vocês vão escolher o título”. Um menino diz: “A viola”. A professora destaca: “precisamos de um título grande!” Agora uma menina opina: “Como o homem do campo se diverte”. Concordando com a opinião da menina a professora escreve no quadro a frase destacada com as letras palito e cursiva, para as crianças copiarem em seguida. Logo depois, ela desenha no quadro o seu homem do campo. “Gente, eu vou passar colocando foguinho na fogueira (cola colorida)”, ressalta a professora.

- “Professora, lembra o foguinho da novela, do *Cobras e Lagartos*?”

- “Ah, tá bom, bem lembrado! E encerra o assunto.”

Assim que todos terminaram, a professora de artes entrou na sala de aula para propor sua atividade do dia.

Anexo 2C

Observação da primeira aula da professora Natália (Artes)

Tempo de permanência em sala de aula: 50 min.

A aula observada foi do terceiro período B, continuação do primeiro dia de observação desta turma.

A professora inicia a aula expondo que os alunos iriam precisar somente de cola. “Hoje nós faremos correntinhas de papel. Quem sabe o nome desse papel?” Um aluno responde: “Papel colorido?” A professora responde: “Não” Outra criança responde: “Papel crepon”. “Muito bem!”, diz a professora.

“Bom!”, exclama a professora. “Hoje, nós faremos correntinhas para enfeitar a festa junina do João”.

Sendo assim, a turma foi dividida em grupos de aproximadamente cinco alunos cada um para realização da atividade. No final, as correntes de todos os grupos foram unidas para enfeitar a festa.

Anexo 2D

Observação da segunda aula da professora Carolina.

Tempo de permanência em sala de aula: 50 min.

Quando eu cheguei na sala do terceiro período B a aula já havia começado e na atividade que estava sendo realizada o aluno teria que ser capaz de juntar duas peças: uma, tinha o desenho de um objeto e a outra tinha a primeira letra correspondente ao mesmo objeto.

Sendo assim, os alunos tinham que cortar os pares de peças correspondentes e colá-los no caderno. Percebi que alguns alunos apresentaram mais facilidade que outros para concluir a atividade. Sendo assim, a professora e a bolsista iam tentando ajudar a turma de maneira geral, principalmente na hora de cortar as peças. Quando a dúvida da criança consistia na formação dos pares de peças, a professora identificava o objeto e falava a palavra enfatizando a primeira sílaba até que a criança percebesse e falasse a primeira letra do objeto.

Durante a atividade, algumas alunas cantaram uma música da novela “Rebeldes” e começaram distribuir os personagens da novela entre elas, mas foram interrompidas pela professora para que elas acabassem a atividade.

Anexo 2E

Observação da segunda aula da professora Márcia.

Tempo de permanência na sala de aula: 50 min.

Neste dia fui ao encontro da turma do terceiro período A, mas no caminho me deparei com as duas turmas deste segmento no corredor. Então, perguntei para a professora Márcia para que lugar eles estavam indo? Ela me respondeu, com insatisfação: “Eles vão assistir um desenho do PATETA.” A mesma também me explicou que as professoras da educação infantil tinham combinado, na reunião de planejamento, passar o filme do “PATETA nas Olimpíadas” com o propósito de “contextualizar os alunos com o que estava acontecendo no dia-a-dia deles” (Pan-americano do Rio de Janeiro). Contudo, houve um “mal entendido” na programação dos Planos de aula das professoras regentes com a das professoras de Educação Física. Ou seja, neste mesmo dia, as professoras Márcia e Carolina (professoras regentes) haviam programado de passar o filme do “Pateta nas Olimpíadas”, mas não sabiam que as professoras de Educação Física também pensaram em passar o mesmo filme em sua aula. Sendo assim, as crianças assistiram o filme na aula de Educação Física e quando chegou a aula das outras professoras não havia o que fazer com os alunos. Nesse caso, as professoras Márcia e Carolina resolveram passar um outro filme do Pateta praticando esportes (pesca, natação, esqui,...).

Por este motivo, a professora Márcia estava preocupada, principalmente, porque as crianças poderiam não agüentar ficar muito tempo sentados assistindo esses desenhos.

Mesmo assim, durante a exibição do desenho no telão do anfiteatro a professora Márcia procurou discutir com as crianças algumas questões: “A pesca é um esporte do pan-americano?” As crianças responderam “não”. “Qual o esporte aquático do Pan- americano?” Alguns alunos em coro responderam: “Natação!”

Realmente, o filme do PATETA praticando esportes não convenceu as crianças que hoje em dia, de maneira geral, têm preferência por desenhos animados que apresentam outra dinâmica, cores mais vivas, diálogos mais interessantes e personagens que eles acabam se identificando mais. Portanto, algumas cenas prendiam a atenção dos alunos, outras dispersavam os mesmos.

Anexo 2F

Observação da segunda aula da professora Natália.

Tempo de permanência em sala de aula: 50 min.

Nesta aula de artes os alunos soltaram a imaginação com um pincel na mão e algumas cores de guache no centro da mesa. A turma se dividiu em grupos de mais ou menos quatro crianças para realizar a atividade proposta pela professora.

Percebi que as meninas desenharam, de uma maneira geral: paisagens, a natureza, flores, o campo,... Já os meninos, tinham preferência pelos carrinhos.

Um grupo de meninos, por exemplo, reproduziu carrinhos da hotwells. Enquanto desenhavam eles conversavam, além de competirem quem fazia o desenho mais bonito.

No final da aula, a professora recolheu as pinturas das crianças para secar.

Anexo 3

Perguntas da entrevista com as professoras:

- 1) Fale-me sobre a sua formação, passando pela sua graduação, especialização, até os dias de hoje. Na sua fala, gostaria que você destacasse, caso tenha feito alguma especialização, qual a temática que direcionou sua reflexão ao longo deste trabalho.
- 2) Quantos anos você tem de profissão?
- 3) Como você aprendeu a trabalhar com a Educação Infantil?
- 4) Quando você cursava a graduação, a faculdade oferecia alguma disciplina que contemplava a observação da prática do segmento da Educação Infantil?
- 5) Eu gostaria que você falasse a sua opinião sobre relação das crianças com a televisão.
- 6) Quais os materiais teóricos que orientam o seu trabalho com as mídias, especialmente a televisão? A faculdade forneceu algum desses materiais? Você citaria algum autor?
- 7) De que maneira você utiliza a televisão como material pedagógico?

Anexo 3A

Entrevista com a professora Márcia.

1) Bom, eu fiz Pedagogia, formei em 89, fiz **Orientação Educacional**. Depois, eu voltei pra fazer a segunda habilitação, mas justamente quando houve uma mudança no currículo da Pedagogia, aí eu comecei a fazer **Supervisão**, e eu estava, praticamente, repetindo as matérias que eu tinha visto na **Orientação**. Aí eu fiz um semestre, aí eu desisti, porque começou ficar muito complicado, aí eu tentei passar pra **Administração e Inspeção**. Esse processo ocorreu em 90 e 91.

Aí eu engravidei. Bom, então, eu não terminei a segunda habilitação. Depois, ao mesmo tempo que eu estava tentando fazer a segunda habilitação eu estava fazendo a especialização no CES.

Bom, aí depois disso eu tentei Mestrado. Passei nas provas todas, no projeto aprovado, aí eu dei uma falta de sorte na entrevista e aí ... eu não tentei mais.

Mas a minha monografia da especialização da “Pisicopedagogia” foi: Métodos de Alfabetização.

2) Eu, na verdade, fiz magistério no Ensino Médio, né? Antigo Segundo Grau. Então, eu comecei. Antes de formar, eu já trabalhava com o projeto “Fundação Educar”. Mas com carteira assinada, em 86, eu já estava em sala de aula. Então, 21 anos, né?

Mas com a Educação Infantil... Na verdade, antes de eu vir pro João XXIII, minha experiência maior era com a Educação Infantil. Eu já até perdi as contas! Bom, eu já estou aqui há 14 anos. Seis anos antes eu trabalhei com Educação Infantil e 1 ano com a 1ª série. Então, quando eu vim pra cá, eu trabalhei 12 anos com 1ª a 4ª séries: eu trabalhei com a 4ª série, 3ª série, 1ª série, aí, no ano passado com a Educação Infantil novamente e esse ano. Então, fazem oito anos que eu trabalho com Educação Infantil.

3) Pois é, olha só! Quando eu estava no Ensino Médio eu fazia estágio em uma escola particular que era de Educação Infantil. Então, eu fiquei o 2º e o 3º ano do Ensino Médio fazendo estágio nessa escola. Depois, eu trabalhei com, na, “Fundação Educar”. Eu trabalhava lá em Granjas Bethânia com crianças, era o 2º e o 3º períodos juntos”. Depois, assim que eu formei, eu fiz o concurso da prefeitura e trabalhei com a 1ª série. Na época, eu não estava satisfeita com o meu trabalho na prefeitura. Eu trabalhei em uma escola que não tinha direção, a supervisão de lá, ia na escola de vez em quando. Aí, eu tentei um concurso na **Academia**, aí eu passei. E lá, na **Academia**, eu trabalhei 5 anos com o 3º período. Então eu aprendi fazendo. Lógico que a faculdade me ajudou muito, as metodologias, ... Mas, ao mesmo tempo que eu estudava eu estava na prática, esse era o diferencial em relação as minhas colegas de faculdade. E isso me ajudou muito, aliar a teoria à prática, foi muito fácil pra mim, eu já trabalhava.

4) Não, eu corria muito atrás, né? É, eu sempre estava lendo. Na faculdade eu participei de um grupo de pesquisa sobre avaliação. Então, também acabava motivando essa busca. Pois como pesquisadora, eu fazia observação de aula, tinha leitura que a gente tinha que fazer mesmo, no grupo de pesquisa, discutir com as pesquisadoras.

5) (Pausa na fala da professora). Relação da criança coma televisão? Olha, o que eu vejo hoje em dia acontecer é que, às vezes, é que a televisão acaba sendo uma babá. Muitas vezes, a família deixa a criança na frente da televisão. Enquanto a criança está sentada na frente da televisão, ela não está dando trabalho, né? Muitas vezes acontece isso! Eu vejo em alguns círculos de parentes e amigos que a gente frequênta, né? A criança está lá com um vídeo, ela não está dando trabalho.

Mas eu vejo também o outro lado: de ampliação de horizonte. A criança tem a possibilidade de (pausa na fala) de aprender. Ela tem a possibilidade de aprender com a televisão também. Eu acho que a gente perde muito tempo na sala de aula, às vezes, a gente não aprofunda esses conhecimentos que a criança traz oriundos da experiência que a criança traz da televisão.

Ai, eu não sei se eu te respondi!

6) Nunca li um texto sobre isso. É só mesmo intuitivo.

7) Pra te falar a verdade, eu utilizo muito pouco. Às vezes, as crianças fazem algumas colocações de filmes que eles estão vendo. Por exemplo, agora tá um bam bam bam de desenho do Homem Aranha na sala de aula. Com certeza, isso está relacionado com o cinema, não é mesmo? Porque está passando *Homem Aranha*, a criança está vendo, tem o desenho de *Homem Aranha* e tal...Eu utilizo praticamente nada de televisão. Às vezes eu entendo que eles estão fazendo, eu entendo que eles estão usando muito desenho de luta, o Yugi yo. Eu conheço porque eu tenho menino que vê televisão, né? E em alguns momentos eu assistia com eles. Mas eu utilizo muito pouco, o que eu faço em sala de aula é intuitivo. Ano passado, por exemplo, eu só dei dois vídeos no ano: um foi da Tainá, porque a gente estava trabalhando com ecologia, porque também, como a coisa é muito intuitiva eu arrisco pouco.

Aqui na Educação Infantil, o tempo é muito pouco, é escasso. Têm as aulas especializadas, o tempo da merenda, do recreio. Então, às vezes, a gente fica tão aflita pra desenvolver o conteúdo que tem que desenvolver, que a gente deixa de utilizar um recurso que vai durar 50 minutos, né? Não que eu acredite que seja uma perda de tempo, não é isso, mas assim, é questão de priorizar mesmo determinados conteúdos. Quando eu estava na segunda série, eu usava mais. Eu trabalhava com fábulas, eu trabalhava com contos de fadas,...Quando eu trabalhava de 2ª a 4ª eu usava mais a televisão do que eu utilizo agora na Educação Infantil. Priorizo conteúdos relacionados à Alfabetização, à Matemática, a questão da Linguagem mesmo, livros de literatura. Eu acho que hoje em dia, a família conta pouca história. Então, hoje eu priorizo mais essa contação de histórias, o manuseio do livro de literatura. Essa coisa que a família, hoje em dia, perdeu um pouco, né?

Uma coisa que eu esqueci de falar: nessa busca de conhecimento eu fiz alguns cursos de pequena duração com relação à Educação Infantil, seminários,... Ano passado mesmo, eu participei de um seminário em Belo Horizonte que ajudou mesmo, voltado para a Educação Infantil.

Então, assim, a gente busca nesses espaços. Mas enquanto a graduação, mesmo o curso de especialização, as metodologias não são focadas em crianças de 0 a 6 anos, né? Eu trabalhei em um curso da AMAC voltado pra formação de professores. Na verdade, foi uma atualização. Professores que trabalhavam na AMAC que não tinham nem o Ensino Médio. Teve um curso pra eles, de aperfeiçoamento, e aí, eu trabalhei com Literatura Infantil e Alfabetização. Então, na medida que você trabalha com alguma coisa, você busca autores. Então, muita coisa que eu sei foi eu que corri atrás, né? Não foi uma coisa que o curso de Pedagogia me ofereceu, que a especialização me ofereceu.

Por isso que eu acho que estou precisando dar uma estudada em cima dessa temática, realmente a televisão está aí e é um recurso que pode ser bem utilizado.

Anexo 3B

Entrevista com a professora Carolina

1) Olha só, aos 15 anos eu optei pelo magistério ao invés de fazer o científico porque eu sempre amei criança, então eu achei que era a minha praia, que eu me daria bem sendo professora. Só que depois que eu fiz o magistério, à nível de Ensino Médio, eu vi que era pouco, então eu resolvi sair da minha cidade, Pontenova, que era uma cidadezinha muito pequenininha que não oferecia Pedagogia. Então eu vim pra Juiz de Fora tentar o curso de Pedagogia aqui. Fiz a Pedagogia, fui muito feliz e enquanto eu estudava eu trabalhava em uma escola de Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Formei e a vida me direcionou a trabalhar com crianças com distúrbio de aprendizagem. Então, o que eu fiz? Eu, na prática, eu vi que o meu curso de Pedagogia era pouco. Eu me lancei, então, em um curso de especialização em Deficiência Auditiva. Porque na época que eu lecionei eu atendi muitas crianças com deficiência auditiva, tanto na Educação Infantil quanto na 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. Fiz o meu curso de especialização em Deficiência Duditiva e ainda não fiquei muito satisfeita porque, aí, me apareceram crianças com síndrome de down pra alfabetizar, claro que em um nível leve e moderado. E outros estudos mais: os disléxicos que eu atendia intuitivamente, mas eu não estava satisfeita. Então, em 1991, o meu curso de Psicopedagogia. Depois disso, eu trabalhei 10 anos em consultório psicopedagógico, em escolas, dando assistência, fazendo a inclusão social, quando naquela época, nem se falava em “inclusão social”, tá? Eu ia junto, assessorava enquanto psicopedagoga, essas crianças, trabalhava, foram mais ou menos oito crianças que eu atendi nesse período, entre a alfabetização e a 4ª série. Depois eu me vi obrigada à acompanhar essas crianças de 5ª a 8ª séries e dando assistência até o Ensino Médio. Foi quando eu cheguei no Ensino Médio e disse; esse trabalho todo que eu registrei, que eu apresentei em congresso, até agora, vai ficar perdido? Não. Vou entrar no Mestrado. Aí eu fiz Mestrado em Educação na UFF e desenvolvi minha dissertação nesse tema: “Linguagem com surdos”, tá? Mas só a oralidade. Na época, foi que estourou

então a questão que defende que a linguagem própria do surdo era a língua de sinais. Mas muitos pais não concordavam com isso. Logo depois, eu fui tentar doutorado na França. Aí, eu fui pra França, fiz minhas fontes de contato, só que no meio do semestre o meu filho adoeceu. Aí eu tive que escolher entre o tratamento dele e o meu doutorado. Porque o meu marido já estava fazendo doutorado. Então eu optei pela vida dele.

2) 20 anos de profissão.

3) Na escola infantil: “Balão Vermelho”. Eu fiz um estágio longuíssimo de um ano e passei por todas as etapas. Na época, a criança ingressava com 2 aninhos, de fralda, e ia até os 6 anos. Depois tinha a continuidade, claro! Eu passei por todas as professoras e foi um estágio super enriquecedor.

4) Na graduação não tinha nenhuma disciplina que fazia referência à Educação Infantil. Na minha época, eu formei em 1986, a gente tinha o Magistério, tá? Eu não optei pela habilitação magistério, só. Eu aprendi na prática, lendo e estudando e observando as colegas de trabalho.

5) Bom ,eu sinto que elas são fortemente influenciadas pela televisão. Então, dentro da sala de aula elas reproduzem os personagens de desenho animado. Elas estão o tempo inteiro repetindo os chavões do “Zorra Total”, de programas humorísticos, até do “Casseta e Planeta”. Eu sinto que os pais deixam, durante a manhã, as crianças, sem nenhuma assistência e sem nenhuma orientação, tá? E, essas crianças mostram isso pra gente dentro da sala de aula através das conversações espontâneas que a gente tem com elas. Das danças, principalmente, do abuso da sensualidade, das propagandas, dos programas, tá? Eu sinto que há uma, uma, uma, inversão de valores, muito grande e que os pais não se dão conta disso. Eles absorvem e reproduzem pra criança.

Já li textos que fazem referência à essa temática. Não citaria nenhum autor. O Pablo Gentili, na revista Nova Escola, já fez várias reportagens a respeito da influência da televisão nas crianças. Mas não especificamente nessa idade da Educação Infantil, de um modo geral, tá? Já li também a revista “Pátio Infantil”, mas eu não me lembro de nenhum autor agora não.

6) Bom, essa é uma questão muito boa! Revistas de práticas que trazem sugestões de práticas pedagógicas, tá? Especialmente “Nova Escola”, “Pátio”, são essas revistas. Aí você lê determinada reportagem que aconteceu de 5 a 8 que o professor de história trabalhou o vídeo a partir de tal filme, trabalhou, por exemplo, a Idade Média a partir de tal filme, o quê que a gente faz? Transporta essa idéia por dia a dia das crianças, só que de uma maneira apropriada, adequada à faixa infantil, à idade que eles estão. Então, por exemplo, não adianta você trazer um filme, a criança aos 6 anos de idade é movimento, então se você traz um filme que não tem movimento, a criança não fica prestando atenção no vídeo. Então, a gente tem que ter sempre esses cuidados, de estar sempre atendendo as características psicológicas, afetivas, cognitivas da faixa etária que a gente está trabalhando. Aí a proposta de desenhos animados são muito boas, até mesmo de análises críticas. As crianças trazem muito, o que eu esqueci de falar: desenhos, então, por exemplo: “Super Poderosas”, trazem pra gente de..., é, é, ilustrações. Então, a gente conversa muito com crianças a partir dessas ilustrações: “Você gosta das Super Poderosas? Por quê? Então, a gente vê que os heróis das crianças hoje, são os heróis dos desenhos animados, tá? Então quando a gente vai ver, por exemplo, nós conversamos sobre as “Rebeldes” outro dia, os heróis: Pateta, Mickey, Super Poderosas. Aí a gente pergunta: Por que você acha que essas personagens são heroínas? Ou seja, heróis são modelos a serem seguidos. Aí, elas te respondem: “Porque elas dançam”, tá? Antigamente, a heroína era a Xena, o herói era o Hércules, eram as figuras do bem, que representavam o bem, hoje não. Hoje, no meu ponto de vista, eu acho que isso é desvirtuar o que existe de bom dentro do homem, né? O que existe de positivo no relacionamento, as relações interpessoais. Porque se ser bom é dançar, então eu sou bom, eu tô dançando, eu sou legal, eu tô por cima, né? Então ser bom, viver bem, não é estar com outro, não é estar bem com o outro, é ser como o outro que dança dessa forma. Então, a gente vai levando o assunto com a criança através de perguntas simples: Mas é? Será que só dançar é bom? E aí, a gente vai levando à reflexão, uma reflexão mais profunda. Puxa, mas a Xena quando ela ajuda os pobres, quando ela derrota todos àqueles malfeitores, todos aqueles vilões, ela não estar sendo boa? Ela não está ajudando? E aí, a

gente vai conduzindo, da maneira que pode, a gente vai orientando. Mas aí, a gente sente que dentro de casa, na relação familiar, os pais não dão suporte nenhum pra gente, a escola fica muito sozinha. E a faculdade mesmo, não deu nenhum suporte.

7) A gente utiliza sempre dentro das Unidades de Ensino. Então, por exemplo, essa semana a unidade de ensino são os Jogos Pan-Americanos. Então, nós trouxemos desenhos animados sobre os jogos. O que são as Unidades de Ensino? Cada 15 dias, cada três semanas, nós temos uma Unidade de Ensino, um tema, que nós sufocamos, tá? E assim, nós vamos fazendo. Nós começamos o ano com a Unidade “boas vindas”, conversamos com eles sobre a Unidade “Escola”, tudo sobre escola! Levamos as crianças para conhecer o espaço físico, os profissionais, registramos essas conclusões que elas tiram das entrevistas, por exemplo. Tudo feito de maneira interdisciplinar, pensando na Matemática, na Língua Portuguesa, no Movimento, na Linguagem, sempre atuando nessas áreas de conhecimento que o Referencial Curricular da Educação Infantil apresenta pra gente. O nosso currículo aqui, do João XXIII é pautado no Referencial Curricular da Educação Infantil. Então, a gente trabalha com base naquelas áreas que são colocadas ali.

Então, continuando a falar sobre como a gente usa a televisão, DVDs, Documentários, sempre dentro das Unidades de Ensino, dos temas que nós abordamos dentro das Unidades de Ensino. Aí, nós passamos o vídeo, discutimos oralmente sobre o vídeo, perguntamos qual a parte que mais gostaram, qual o personagem que mais os atraíram, depois pedimos que eles desenhem ou escrevam histórias, desenhadas ou escritas do jeitinho deles. Porque muitos ainda são pré-silábicos e não escrevem nada e os alfabéticos nos deixam à vontade pra escreverem o que quiserem. Chega!

Anexo 3C

Entrevista com a professora Carla – Educação Física

1 - Minha formação foi bastante tumultuada, tinha dificuldades econômicas (vivia com uma bolsa, longe dos pais, sem parentes para me ajudar, etc.) e dificuldades culturais - havia saído do interior com uma cultura tradicional para viver em Pelotas- RS (onde cursei Educação Física na Universidade Federal de Pelotas), com sua cultura totalmente complexa. No entanto, a medida que eu conhecia os bons professores, tinha trabalhos aprovados em congressos, fazia trabalhos de extensão, pesquisa, enfim, crescia intelectualmente, mas eu me esforçava para superar os limites e fazer da minha profissão um meio para refletir sobre nossa função na escola, na sociedade e com meus alunos transformar realidades tão pobres politicamente falando. Na especialização (na Universidade Federal do Rio Grande, não conclui porque em meio de greve fiz seleção de mestrado, precisando vir para o Rio) vivi momentos de glória, tinha compreensão do processo crítico-superador que precisava trilhar, amigos com assuntos afins para dialogar, oportunidades de emendar em um mestrado,... Tinha consciência da apropriação dos meus conhecimentos e de como poderia melhorar o ensino-aprendizagem da Educação Física escolar.

(A professora Carla cursou seu Mestrado na Universidade Gama Filho e, atualmente, cursa Doutorado também na Universidade Gama Filho).

2 – Tenho 7 anos de formada, mas 10 anos de experiência na Educação Física adaptada (cardiopatas, portadores de necessidades especiais, etc.)

3 – Na verdade eu não aprendi, estou aprendendo. Cada sujeito é único, as crianças daqui são completamente diferentes das gaúchas ou baianas que trabalhei. Nas férias escolares eu fazia trabalhos voluntários em outros estados. Com 16 anos dava aula de Folclore no Centro de Tradições gaúchas em Pedro Osório para crianças de 4 à 6 anos; depois trabalhei em creches e escolinhas infantis nos primeiros períodos da faculdade; depois fiquei na Atividade física adaptada com crianças de todas as faixas etárias; e finalmente

cheguei para trabalhar com as turmas mais “agitadas” segundo meus colegas de Departamento.

4 - A graduação exigia que um terço da prática fosse realizada na educação infantil;

5 - Acredito que as crianças estão sendo influenciadas negativamente pela tv pq não há discussão crítica dos pais e até dos professores em relação ao que está sendo divulgado... Os filmes são violentos, as novelas pornográficas etc.;

6 –Na minha formação eu utilizei métodos sócio-construtivistas embasados em Vigotsky, hoje uso a concepção crítico-superadora da cultura corporal, autores do grupo de pesquisa de Educação UFGRS(ANDRADE, LOURO ETC.), Foucault entre outros que conheci fora da graduação.

7 - Infelizmente não tenho tempo: dou aula aqui, doutorado no Rio, coordenação de movimentos sociais no Colégio brasileiro de Educação Física e Esporte; de assistir programas infantis. Assim, procuro me atualizar a partir das experiências deles, dos infinitos artigos sobre a influência da mídia na educação, da troca de idéias com meus colegas. Procuro estabelecer objetivos a curto, médio e longo prazo, priorizando a relação dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais sobre o tema. Ex.: pergunto o que eles viram pela manhã, discutimos a história, pensamos em reconstruí-la superando questões de gênero, de violência, etc e depois interpretamos a “nossa” história. Espero ter ajudado.

Anexo 3D

Entrevista com a professora Joana – Educação Física

- 1) Estudei em escola pública da rede de estadual de ensino. No Ensino Médio, estudei em escolas particulares do centro de Juiz de Fora. Passei no primeiro vestibular pelo sistema anterior de avaliação. Durante toda a minha graduação (2001-2005) procurei estudar o máximo que pude, a conhecer todas as formas de pesquisa, sempre participei, na medida do possível, dos encontros, seminários e palestras. Fui bolsista de extensão, monitoria e de iniciação científica. Em toda a minha graduação eu estive dentro da escola dando aulas de dança pra todos os níveis de ensino. No momento, estou terminando minha especialização em Fisiologia do Exercício aplicado a grupos especiais (hipertensos, cardiopatas, diabéticos,...) pois acredito ser esta uma importante área de pesquisa que ainda precisa de uma maior atenção por parte dos profissionais principalmente de Educação Física.
- 2) Como professora de Educação Física tenho 2 anos e como professora de dança tenho 9 anos.
- 3) Sempre tive uma grande paixão por crianças. Enquanto professora de dança, sempre participei de forma interdisciplinar nas escolas de Educação Infantil que trabalhei, num total de 3 escolas. Como profissional de Educação Física este é o terceiro ano que dou aulas para Educação Infantil. Creio que esta aproximação me proporcionou uma boa experiência para trabalhar com esta faixa etária além dos conhecimentos teóricos e práticos que adquiri na graduação.
- 4) Não. Durante a graduação não houve nenhuma direção para este segmento. Eu que, através das minhas pesquisas, procurava trabalhar com esta faixa etária.
- 5) As crianças de hoje estão muito próximas deste meio de comunicação. Acredito que um dos grandes responsáveis disso são os pais, além, é claro, das mudanças ocorridas na sociedade inserida neste mundo da tecnologia. Os pais de hoje não estão dedicando tempo para cuidar de

seus filhos ou até mesmo educa-los como deveria ser. Assim, a televisão torna-se parte da vida das crianças pois sem a atenção dos pais em casa e ainda falta de atividades livres como brincar na rua, ir ao parque, conversas com a família, elas acabam buscando outros meios para se divertirem e distraírem e muitas vezes a televisão infelizmente não oferece uma programação que auxilie no desenvolvimento das crianças.

- 6) Infelizmente a Faculdade não ofereceu nenhum material para se trabalhar diretamente com as crianças na prática. Coube a mim buscar estes conhecimentos através de livros, encontros científicos e no próprio cotidiano profissional. Como autores que auxiliam o trabalho posso citar Demerval Saviani, João Batista Freire, Paulo Freire, Go Tani, Mauro Betti, Valter Brach.
- 7) Busco através das notícias ou assuntos que estão em discussão na sociedade traze-las para serem debatidas em aula como conteúdo e temas a serem tratados no decorrer das mesmas. Procuo utilizar a televisão oferecendo aos alunos a possibilidade de ver vídeos e documentários como um auxílio ao aprendizado.

Anexo 3E

Entrevista com a professora Natália - Artes

- 1) Sou formada em Educação Artística (atualmente Artes e Desing) pela UFJF desde 1994. Em 1996 eu fiz especialização em Psicopedagogia na Universidade Castelo Branco (no Rio de Janeiro). Durante a minha especialização pesquisei o desinteresse dos alunos do 2º grau (atual Ensino Médio) do Colégio de Aplicação João XXIII a partir da disciplina de Artes. Concluí que esse desinteresse era muito em função do não oferecimento dessa disciplina no segmento de 5ª a 8ª séries. O aluno chegava no segundo grau distante de Artes e, associando a Artes à infância e por isso considerando ela sem importância.
- 2) Tenho 14 anos de profissão.
- 3) Aprendo na prática, porque eu nunca tinha feito nenhum estágio nesse segmento e nenhuma disciplina na Universidade voltada pra ele.
- 4) Não.
- 5) A televisão em si não é má, né? Mas a relação das crianças com ela pode ser... Existem excelentes programas educativos voltados para o público infantil, mas o que chega à maioria das crianças são programas que incentivam a competição e mostram a violência. Além disso, para a maioria das crianças o que vale é o que eles vêem na televisão: os padrões são ditados e o que foge a eles não serve.
- 6) Eu não trabalho com esse foco. A faculdade não forneceu nenhum material nesse sentido e eu não conheço nenhum autor.
- 7) Por enquanto eu não utilizo.

Anexo 4A

Grupo Focal - terceiro período A

Eu: O que você desenhou Amanda?

Amanda: Eu fiz um pai, com a mamãe, e eu e com a minha irmã, cheio de florzinhas, árvores e o meu cachorrinho.

Eu: E vocês assistem televisão juntos?

Amanda: Às vezes sim, às vezes não.

Beatriz: Como se escreve dinossauro tia? Pergunta Beatriz.

(Beatriz ao invés de desenhar escreveu: “O que eu mais gosto de assistir...”).

Eu: D I N O S S A...(Comecei a soletrar)

Amanda (interrompe): “Eu desenhei meu pai.”

Beatriz: “Termina de falar, termina de falar, como se escreve dinossauro!” .

Eu: Onde você parou?

Beatriz: “No SSA”

Eu: URO.

Eu: E Você Bia, o que você gosta de assistir na televisão?

Beatriz: É, É, É...Chaves, Pica – pau, Tom e Jerry e Família Dinossauro.

Eu: E em que canal você assiste isso?

Beatriz: A Família dinossauro é na BAND, o Chaves é no SBT, Tom e Jerry também é no SBT e Pica-pau é na RECORD. (Amanda estava pulando atrás da Beatriz.)

Eu: Amanda, você não disse o que mais gosta de assistir.

Amanda: Eu gosto de assistir Discovery Kids e Canal Futura.

Alisson: Eu gosto de assistir a mesma coisa que a Beatriz: Pica-pau, Tom e Jerry, Família dinossauro...

Eu: Natanael, e você?

Natanael: Eu gosto de ver Bob Esponja, o primeiro desenho do TV XUXA, Três espãs demais, é...é...aquele desenho sabe? Aquele penúltimo sabe? É...é...Yugui Yo, só.

Eu: E o que você desenhou aí?

Natanael: Dois carros e um sinal.

Beatriz (interrompe): Como se escreve pon...pon...pon.

Eu: Pon? Pon de quê?

Beatriz: De esponja.

Eu: Ah tá! P... O... N.

Eu: E você Karen, o que você desenhou?

Karen: Uma vaca...hihihihi...um burro...hihihihi...e uma cerca...hihihi (A Amanda estava atrás da Karen para aparecer na filmagem.)

Amanda: Agora sim, eu entendi!

Eu: E é isso que você gosta de assistir na televisão?

Karen: (balançou a cabeça indicando que sim): É.

Eu: E onde você assiste isso?

Karen: No canal 7. Na BAND.

Eu: João Paulo, e você?

João Paulo: Eu gosto de ver HE-MAN na GLOBO.

Eu: Só HE-MAN?

João Paulo: Só.

Eu: E você?

Julia: Natureza!

Eu: Você desenhou a natureza?

Julia: Han. Han

Eu: E onde você assiste isso?

João Vitor: NA GLOBO.

Eu: E o que você desenhou, João Vitor?

João Vitor: Vê!

Eu: Ah...você não quer falar pra mim?

Julia: É um cachorro!

João Vitor: É um cachorro, você nunca viu, não ... (Amanda estava atrás do João Vitor para aparecer na filmagem)

Alisson: Esse aí é o Clifford, o gigante cão vermelho, né?

João Vitor balança a cabeça informando que sim.

Alisson: Sabia!

Eu: E onde você assiste "Clifford"?

João Vitor: No 12.

Eu: E em qual momento do dia vocês assistem televisão? Pode falar Alisson.

Alisson: 7 horas da manhã.

Eu: Você acorda 7 horas da manhã?

Alisson balançou a cabeça informando que sim.

Eu: E você assiste qual canal às 7h da manhã?

Alisson: 5.

João Paulo: Desenho animado começa às 8 horas.

Eu: E o que você assiste na televisão às 7 horas da manhã?

Alisson: Ah... esqueci!

Eu: Vamos fazer o seguinte: cada um vai contar como é o seu dia-a-dia!

Alisson: Tá. Eu acordo, lanche e depois assisto televisão.

Eu: E depois você faz o que?

Alisson: Nada. Eu assisto televisão até 12:05h.

Eu: E quando você almoça?

Alisson: Aí, eu almoço.

Eu: Você almoça em frente à televisão?

Alisson: Não. Eu almoço na cozinha.

Eu: Depois, então, você vem pra escola?

Alisson: (balança a cabeça indicando que, sim). Aí, eu fico na escola. Aí, quando eu volto eu chego, faço dever, depois eu vou tomar banho, depois eu vou pra televisão.

Eu: E até que horas você assiste televisão?

Karen: Até meio dia e quatro.

Eu: Gente, ele já chegou em casa.

Alisson: Atéééé de manhã. **(Risos)**

Eu: E você não dorme, não?

Alisson: Durmo. Depois que eu vejo tudo eu vou dormir.

(A Amanda estava rodando no chão.)

Eu: Agora a Amanda que vai contar o dia dela. Você acorda que horas Amanda?

Amanda: Eu acordo em todas as horas. Às vezes...às vezes... às...Eu tenho que acordar às oito horas. Mas eu acordo em quase todas as horas.

Eu: É? E depois que você acorda o que você faz?

Amanda: Vejo televisão, diiiiireto.

Eu: Direto? Até a hora do almoço?

Amanda: É. Aí, mãe diz...aí, eu ainda tenho que fazer o dever, aí eu como, vendo televisão, depois...

Eu: Ahn!

Amanda: eu faço dever. Aí, às vezes a minha mãe diz pra eu fazer, mas eu não faço. **(Risos)**

Beatriz: Aí, depois, você toma banho!

Amanda: Não, né?

Eu: Ahn, depois você vem pra escola?

Amanda: Não, ainda, não. Depois que eu acabo de fazer o meu dever, aí eu ver televisão de novo. Aí, depois eu troco de roupa...

Eu: Aí, você vai pra escola?

Amanda: Não, ainda não. Aí depois eu saio...às vezes eu saio atrasada, às vezes não.

Eu: Aí, você vem pra escola?

Amanda: É! De van.

Amanda: Quando eu volto pra casa eu ainda vejo televisão, nem vou pro banho.

Eu: E o que você tanto vê na televisão?

Amanda: É porque eu sou desesperada.

Eu: Desesperada?

Amanda: É. Pela televisão.

Eu: Você gosta muito de televisão?

Amanda: Ahan, ahan.

Eu: E o que você gosta de assistir na televisão?

Amanda: Eu gosto de assistir *Discovery Kids*...

Eu: O que você assiste na *Discovery Kids*?

Amanda: Ah! Desenho.

Eu: Que desenho você gosta?

Amanda: Ah, eu gosto de todos.

Eu: Fala alguns pra mim?

Amanda: Ah, Pocoyo, Clifford: o cachorrinho. Às vezes, tem um Clifford grandão.

Allison: Clifford: o gigante cão vermelho.

Amanda: Clifford, o cachorrinho.

Eu: Aí, depois você vai dormir?

Amanda: Depois, eu ainda vou tomar banho. Aí, depois eu lancho...depois eu demoro pra dormir. (Risos)

Eu: Agora, a Beatriz vai falar o que ela faz. Gente!

Beatriz: O que?

Eu: A Bia vai contar pra gente o dia dela. Que horas você acorda, Bia?

Beatriz: Mais ou menos dez horas. Então, antes eu acordava junto com a minha mãe, que é seis horas. Agora, eu acordo sempre dez horas. Aí, depois que eu acordo, eu vou tomar café da manhã, depois eu vou tomar banho, depois, mais um tempinho, eu vou almoçar. Depois, eu chego da escola, eu tomo meu banho,...depois, eh, depois, eh (para para desenhar), eh, o que eu estava falando mesmo?

Eu: Depois que você acorda você faz o que?

Beatriz: Ah, fico vendo televisão.

Eu: E o que você gosta de ver na televisão?

Beatriz: Ah, sei lá. Tem tanta coisa pra assistir na televisão. Aí, depois que eu chego da escola eu vou tomar banho. Depois eu assisto televisão: família dinossauro e depois o Chaves. Depois eu assisto novela.

Eu: Que novela você gosta de assistir?

Beatriz: Agora, nenhuma. Depois eu vou dormir.

Eu: Agora, é o Natanael que vai falar.

Natanael: **Risos**

Eu: O que você faz depois que você acorda Natanael?

Natanael: Quando eu acordo, eu tomo café, eh...e fico brincando com o meu priminho.

Beatriz: Ele mora junto com você?

Natanael: Ahan, ele é bebê.Eh...eh...depois, eu, eh...eu vejo Maria Braga.

Beatriz: É Ana Maria Braga, não é Maria Braga, não.

Natanael: Na GLOBO.

Eu: Você gosta de assistir como se faz as receitas?

Natanael: Não. Eu vejo só.

Eu: Você só vê, por que? O que você gosta de ver na Ana Maria Braga?

Natanael: Um monte de coisa.

Eu: O que?

Natanael: Não sei.

Eu: Sabe o que eu gosto de ver na Ana Maria Braga?

Natanael: o que?

Eu: Tem um bonequinho lá...

Natanael: (Levanta o dedo) Eu sei, eu sei, eu sei.

Karen: É o lourinho, a maritaca.

Natanael: é, é, aquele pequenininho assim (gesticula indicando a baixa estatura do boneco).

Eu: Qual é o nome dele?

Todos: É o Louro José.

João Paulo: Quem matou a Thaís? (Referindo-se a novela das 8h: Paraíso Tropical)

Julia: O Olavo.

Beatriz: E o que a professora está perguntando sobre isso?

Natanael: Aí eu vejo "Sítio do Pica-pau Amarelo", depois, eh...eh...esqueci. Depois eu vejo Pato Donald. Aí, começa a TV Xuxa. Aí, eu vejo desenho, aí eu vejo Bob esponja, depois eu vejo Três espíões demais, depois eu vejo o penúltimo desenho, depois eu vejo Yugi Yo, e acabou.

Eu: Depois você vem pra escola?

Natanael: É...não, não, depois eu almoço, vou tomar banho, troco de roupa, coloco o tênis e, espero a van. E venho pra escola.

Natanael: Quando eu chego da escola, eu troco de roupa, tomo banho e deito pra dormir.

Beatriz: Você troca de roupa e depois toma banho?

Eu: Você dorme cedo, então?

Natanael: É.

Julia: Você nem janta?

Natanael: Eu janto, depois eu vou dormir.

Eu: E você, Karen?

Karen: Eu gosto de ver desenho. Minha mãe acorda cedo, e eu tenho uma irmã que é mais velha do que eu. Aí, minha mãe e meu pai acordam cedo pra ir pro trabalho, aí, eu e minha irmã fica lá sozinha. Aí, ela tem oito anos. Aí, eu e minha irmã espera meu pai chegar, a gente fica vendo televisão. Aí, a gente espera o nosso pai chegar, aí...

Beatriz: Aí...tira o "aí".

Karen: Aí, gente fica vendo televisão, aí a gente fica vendo Teka, qualquer coisa.

Eu: Teka, o que é Teka.

Karen: Teka na TV.

Eu: Onde passa isso?

Karen: No 1 e no 19. Aí, meu pai chega, aí a gente pega a mochila. Aí, eu tomo banho antes de levantar. Aí, a gente vai lá vê televisão, aí, meu pai chega e a gente vai lá pra firma dele. Aí, minha mãe arruma meu cabelo, aí eu vou pro almoço, aí eu brinco um pouco...

Eu: Onde você almoça?

Karen: Lá na casa da minha vó. Aí, eu tenho um primo lá, que é mais velho do que eu...

Eu: Aí, você vem pra escola...

Karen: Aí, eu venho pra escola, e faço os trabalhinhos. Aí, quando eu volto pra casa,...aí eu desço e tomo banho, depois eu mudo a roupa, depois eu vou jantar, depois eu vou dormir.

Eu: E você? (João Paulo)

João Paulo: Eu acordo cinco horas da manhã, vejo desenho sete horas.

Eu: Aonde você assiste desenho?

João Paulo: É na, é na, na, na RECORD...na RECORD e na BAND.

Eu: Qual desenho você assiste lá?

João Paulo: Eu assisto... como chama? "Quit"!

Julia: "Discove Kids"

Obs.: Amanda e Natanael não param de pular atrás do João Paulo.

João Paulo: E, como chama? É, é...he-man. É, é, onze e quinze eu vou tomar banho.

Eu: E até 11:15h você ficou assistindo televisão?

João Paulo: Não. Antes eu fui brincar, e dez horas eu vou tomar banho.

Natanael: Ué, não era onze e quinze?

João Paulo: Aí, depois, eu faço dever, depois eu fico assistindo um pouco de televisão até a minha mãe chegar. Quando eu chego da escola eu vou tomar banho, e fico vendo televisão até de madrugada.

Eu: E o que você vê na televisão de madrugada?

João Paulo: Eu fico vendo até umas duas horas.

Eu: E você, Julia?

Julia: Eu acordo, mais ou menos, nove horas dez horas, vejo televisão, dez horas eu vou tomar banho, depois eu visto minha calça, meu tênis...aí, eu vou almoçar, depois eu vou pro meu quarto pôr a blusa, depois,... Aí, eu sento na sala e fico assistindo televisão até a minha van chegar...

Eu: E o que você assiste na televisão?

Julia: Desenho. Aí minha van chega, eu entro na van, venho pra escola. Aí, fico esperando a tia no portão ali. Aí a gente vai pra sala, faz trabalhinho, aí, depois eu saio, vou pra van. Depois, eu chego em casa, troco de roupa, fico vendo televisão no 10, Chiquititas, aí, depois, eu vou jantar...

Eu: Por que você gosta de assistir Chiquititas?

Julia: Porque é legal e tem um monte de criança, muitas crianças! Depois eu janto, escovo os dentes, fico vendo, até umas 00:00h, televisão.

Eu: E o que você assiste até meia noite?

Julia: Filme.

Eu: Que filme.

Julia: DVD.

Eu: E qual DVD você gosta de assistir?

Julia: "Garfield". Eh, tem," Mamãe virei um peixe"...

João Vitor: Eu acordo, fico jogando joguinho, espero a minha mãe acordar, tomo café, fico vendo televisão,...

Eu: E o que você fica vendo na televisão de manhã?

João Vitor: Bom Dia e Companhia.

Eu: E o que você gosta no Bom Dia e Companhia?

João Vitor: Têm brincadeiras, ..., fica difícil decidir.

Eu: E aí...

João Vitor: Depois eu almoço, tomo banho, coloco meu uniforme, subo com a minha mãe pra vim pro colégio. Quando eu chego no colégio eu faço as atividades. Depois eu vou pra casa, trato do meu cachorro, troco de roupa, tomo café e fico vendo Discovery Kids.

Eu: E o que você gosta no Discovery Kids?

João Vitor: Um monte desenho que nem dá pra decidir.

Eu: E qual você mais gosta?

João Vitor: Do Hi- Fi.

Eu: Gente, agora, uma pergunta pra todo mundo!

João Vitor: Vocês assistem televisão, sozinhos?

Beatriz: Eu assisto.

Amanda: Eu assisto.

Alisson: Eu assisto.

João Vitor: Eu não, eu assisto com o meu irmão.

João Paulo: Eu assisto só com o meu pai.

Eu: Quem assiste televisão com a mãe ou com o pai?

Beatriz: Eu assisto com a minha mãe...

Eu: O que você assiste com a sua mãe?

Beatriz: Isso aqui, lê. (Estende o papel que eu tinha proposto um desenho, onde ela escreveu uma frase).

Eu: (Frase que a Beatriz escreveu na folha onde eu pedi que eles desenhassem o que eles mais gostavam de assistir na televisão) Eu gosto de assistir, o programa que eu mais gosto é o Chaves e o Pica-pau, e Tom e Jerry e Família Dinossauro.

Eu: João Paulo, o que você assiste com o seu pai: Bom Dia e Companhia.

Karen: Eu assisto jornal e filme com o meu pai e a minha mãe.

Eu: Que filme?

Karen: De comédia, de terror,...

Alisson: Eu assisto Jornal Nacional com minha mãe.

Julia: Jornal Nacional e Jornal da Alterosa.

Beatriz: Eu assisto Jornal Nacional, mas acho um saco.

Eu: Por que você acha um saco?

Beatriz: Porque não tem nada que me interessa.

Eu: E o que te interessa?

Beatriz: Nada.

Amanda: Eu assisto Jornal só um pouquinho. Eu tô me acostumando com ele.

Natanael: Eu assisto de vez em quando.

Eu: O que um desenho animado precisa ter pra vocês gostarem dele?

João Paulo: Piadas.

Amanda: Precisa ser engraçado!

Karen: Brincadeiras. Desenho é legal, faz palhaçadas.

Beatriz: Precisa ter uma visão legal.

Julia: Eu gosto da natureza!

Anexo 4B

Grupo Focal – terceiro período B

Eu: Eu gostaria que vocês desenhassem o que vocês mais gostam de assistir na televisão.

Jonathan: Sabe o que eu mais gosto de assistir na televisão? O meu DVD do Homem Aranha 3 que é o mais legal, eu sou o Vênus...

Eu: Conta pra gente o seu dia. Depois que você acorda o que você faz?

Jonathan: Depois que eu acordo eu vou falar com a faxineira da minha mãe pra ela me dá café da manhã, depois eu assisto um pouquinho de desenho, mas o que eu mais gosto de fazer é assistir o DVD do meu Homem Aranha 3. Na televisão, o que eu mais gosto de assistir é um canal da SKY e o meu filme do “Homem Aranha 3”.

Eu: E o que você faz antes de vir para a escola?

Jonathan: Eu almoço e espero a minha van. Aí, eu venho para a escola.

Jonathan: Quando eu volto da escola eu dou um beijo na minha mãe e fico esperando o meu pai chegar. Aí, eu peço, para eu ver se eu posso assistir o meu filme do “Homem Aranha 3”. Aí, eu janto...

Eu: Depois você vai dormir?

Jonathan: Não. Aí, eu fico jogando joguinho no computador. Aí, eu vou dormir com a minha mãe. Aí, quando meu pai chega, ele me coloca na minha cama.

Ana Beatriz: Quando eu acordo, quando eu acordo a minha vó me dá café-da-manhã, aí, eu vou ver televisão, quer dizer, eu vou ver DVD lá na sala. A minha vó, fica me chamando, me chamando, me chamando pra eu tomar banho, mas eu não vou...

Eu: Por que você não vai?

Ana Beatriz: Porque eu fico vendo DVD. Aí eu digo “Vó já to indo, vó já to indo!” Aí, eu vou tomar banho, aí, eu vou almoçar. Aí, minha mãe chega, a gente desce pra pegar o ônibus, aí a gente pega o ônibus. Pega o “Santa Catarina”. Aí, venho pro colégio. Aí a minha vó vem me buscar, aí eu saio do colégio. Aí, quando eu chego em casa, eu lancho, eu tiro meu tênis. Aí, eu vou

pro quarto da vovó...Aí, depois, eu fico fazendo bagunça. Aí, na hora de dormir eu fico acordada na cama.

Eu: O que você mais gosta de assistir na televisão?

Ana Beatriz: Eu gosto de assistir DVD. E gosto de assistir o desenho das “Três espiãs demais”

Eu: O Vitor vai contar o dia dele também...vamos Lá!

Vitor: Eu acordo, aí eu escovo o dente, aí depois eu tomo café, aí, depois eu faço dever, depois eu sento e faço dever de casa (Ele fala e desenha ao mesmo tempo)

Ana Luiza: Isso você já falou!

Eu: O que é seu dever de casa?

Ana Luiza: Trabalhinho

Vitor: É, é! Trabalhinho. Aí, eu vou brincar. Aí, quando eu volto da aula, eu tomo banho e vejo o “DVD dos Monstros S.A.”

Eu: E você assiste televisão, sem ser DVD?

Vitor: Ahan...assisto! De manhã um pouquinho.

Eu: E o que você assiste de manhã?

Vitor: O desenho das “Três espiãs demais”

Ana Beatriz: Igual eu.

Eu: E você Tiago?

Tiago: Eu acordo e fico vendo DVD até umas...até a hora da escola.

Eu: Você assiste televisão desde a hora que você acorda até a hora da escola?

Tiago: Não, às vezes eu jogo um pouquinho de videogame, eu tomo café, eu tenho que acordar a minha mãe porque ela é muito dorminhoca...

Ana Beatriz: Minha mãe, Domingo, fica toda espriguiçada na cama. Eu digo: “mãe acorda, mãe acorda!” E ela nem “oi” pra mim.

Tiago: Às vezes eu durmo na casa do meu amigo...

Eu: O que você faz quando você chega em casa depois da escola, ou na casa do seu amigo?

Tiago: Jogo videogame.

Eu: O nosso amigo Frederico vai falar, agora, né?

Frederico: Quando eu acordo eu assisto televisão. Eu assisto televisão até a minha mãe acordar.

Eu: E que horas a sua mãe acorda?

Frederico: Ahn, não sei. Aí depois eu vou tomar café, aí, aí, eu faço um monte de coisa depois: eu brinco, aí eu visto a roupa da escola. Eu almoço e vou pra escola. Aí, quando eu volto eu fico vendo televisão e mexendo no computador. Aí, depois quando o meu pai assiste televisão eu fico com a minha mãe e durmo.

Vitor: Tia! Quando eu volto da escola, meu tio vai pra lá e aí, eu jogo um pouquinho de joguinho no computador dele.

Ana Luiza: Quando que eu acordo, eu vou pra casa da minha sobrinha. Aí, eu brinco com ela. Aí, quando eu vou pra casa eu vejo desenho, depois, eu vejo televisão. Depois, eu brinco com o meu cachorro. Um dia, meu cachorro saiu no portão e foi atropelado. Aí, eu achei três machucados nele. Aí, minha mãe e meu irmão cuidaram dele, passaram remédio e cuidaram dele. Aí, quando eu vou volto pra casa da casa da minha sobrinha, eu mexo na internet, depois eu almoço pra vir pro colégio. Aí, eu vou pra van e venho pro colégio. Quando eu volto pra casa, eu vou pra casa da minha sobrinha, ai, eu janto e tomo remédio.

Eu: Você assiste televisão à noite?

Ana Luíza: Assisto. Eu vejo Chiquititas.

Ana Beatriz: Eu também vejo Chiquititas.

Ana Luíza: Mas você não falou na sua vez. Aí, eu durmo.

(Ana Luiza falou e desenhou ao mesmo tempo)

Marcos: Quando eu acordo eu vou no banheiro, vou tomar café. Depois, eu assisto televisão, depois eu almoço, escovo os dentes e vou esperar a van pra vir pra escola. Quando eu volto, eu dou um abraço na minha mãe, janto e fico esperando o eu pai chegar.

Eu: E Enquanto você espera o seu pai chegar você faz o que?

Marcos: Eu fico brincando.

(Marcos desenhou e falou ao mesmo tempo).

Marina: Terça e quinta eu tenho “Inglês”. Aí, eu acordo, tomo banho e vou pra aula de Inglês. Aí, quando eu volto eu como. Aí, eu fico esperando a minha empregada chegar. Aí, eu venho pra aula. Quando eu volto, eu vou pra loja da minha mãe. Aí, eu fico esperando o meu pai chegar. Aí, quando ele chega, eu subo pra casa com ele. Aí, eu tomo banho, como. Aí, eu vejo “Chiquititas”, aí eu vejo “Amigas e rivais”. Aí, depois, eu vejo se o meu pai e se a minha mãe estão dormindo, porque aí, eu faço um pouquinho de bagunça.

Eu: Agora, que vai contar um pouquinho do dia dela é a Fabrícia, gente!

Fabrícia: Quando eu acordo, eu escovo o dente, vejo televisão, tomo café da manhã, tomo banho. Aí, depois, eu vou pra escola. Quando eu volto pra casa eu vejo televisão.

Eu: E o que você assiste à noite?

Fabrícia: Eu assisto à noite até a hora de dormir.

Eu: E o que você assiste?

Fabrícia: Chiquititas.

Paula: Eu acordo, tomo café e vou assistir televisão.

Eu: E o que você assiste na televisão de manhã?

Paula: Desenho. Aí, eu almoço e vou pra escola. Quando eu volto eu tomo banho e vou dormir.

Eu: Você dorme cedo, então?

Paula: Não. Eu assisto novela.

Eu: E com quem você assiste novela?

Paula: Com a minha irmã.

Eu: E qual novela você assiste?

Paula: das 5h, das 6h e das 7h.

Eu: E agora, a Maria Eduarda vai falar pra gente o que ela faz durante o seu dia.

Maria Eduarda: Eu acordo, vejo televisão, almoço e venho pra escola.

Eu: E o que você assiste na televisão de manhã?

Maria Eduarda: Filme do Mickey. Quando eu venho pra escola, eu estudo, volto, janto e durmo.

Eu: E não faz mais nada?

Maria Eduarda: Vejo novela.

Eu: Qual novela você assiste?

Maria Eduarda: Sete Pecados.

Eu: Quem assiste televisão, sozinho?

(Apenas o Vitor e o Frederico não levantaram o dedo)

Jonathan: Às vezes eu assisto, às vezes não.

Eu: Quando vocês vêem televisão os pais de vocês, o que vocês assistem?

(Um coro forte responde que é novela)

Eu: Eles assistem, com vocês, desenho?

(Novamente o coro responde que não)

Marina: A minha mãe só deixa eu ver novela com ela, senão eu tenho que ficar sozinha no meu quarto.

Eu: O que um desenho precisa ter pra ele ser bom?

Vitor: Tem que ser colorido.

Ana Beatriz: Não precisa ser de luta. Precisa ter amizade.

Marcos: Brincadeiras.

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](#)