

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**

Sara Duarte Souto-Maior

**CONSUMO DE MÍDIA E PRÁTICAS CULTURAIS NO
COTIDIANO DAS CRIANÇAS SOB A ÓTICA DE SEUS PAIS:
ESTUDO DE CASO EM
UMA CRECHE DA REDE PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS**

Florianópolis
2005

Sara Duarte Souto-Maior

**CONSUMO DE MÍDIA E PRÁTICAS CULTURAIS NO
COTIDIANO DAS CRIANÇAS SOB A ÓTICA DE SEUS PAIS:
ESTUDO DE CASO EM
UMA CRECHE DA REDE PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Engenharia de Produção da
Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial para obtenção do
grau de Mestre em
Engenharia de Produção

Orientadora: Prof^a. Lia Caetano Bastos,
Dra.

**FLORIANÓPOLIS
2005**

Ficha Catalográfica

--

Sara Duarte Souto-Maior

**CONSUMO DE MÍDIA E PRÁTICAS CULTURAIS NO
COTIDIANO DAS CRIANÇAS SOB A ÓTICA DE SEUS PAIS:
ESTUDO DE CASO EM
UMA CRECHE DA REDE PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a
obtenção do grau de Mestre em Engenharia de
Produção no Programa de Pós-Graduação em
Engenharia de Produção da
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 30 de junho de 2005.

Prof. Edson P. Paladini, Dr.
Coordenador do Programa

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Gilka Girardello, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Lia Caetano Bastos, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina
Orientadora

Prof^a. Silvana Bernardes Rosa, Dra.
Universidade do Estado de Santa Catarina

RESUMO

SOUTO-MAIOR, Sara Duarte. **Consumo de mídia e práticas culturais no cotidiano das crianças sob a ótica de seus pais: Estudo de caso em uma creche da rede pública de Florianópolis.** 2005. 130f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

O presente trabalho tem como objetivo oferecer informação sobre o consumo de mídia e as práticas culturais das crianças atendidas pelo Espaço Multimídia Infantil (EMI) de uma creche da rede pública do município de Florianópolis. Para chegar a tal objetivo, neste estudo de caso foram realizadas 15 entrevistas com os familiares das crianças, que revelaram aspectos do cotidiano das crianças, das mídias no contexto familiar, além de opiniões a respeito da Creche e do Espaço Multimídia Infantil. A análise desses dados envolveu o conhecimento das discussões mais recentes acerca da concepção de criança e infância, da relação creche-família e da criança, mídia e educação, enfatizando-se o computador e a televisão. Para oferecer às crianças um trabalho mais integrado, ampliando as possibilidades deste espaço multimídia, os dados obtidos indicam a necessidade de intensificar a comunicação entre a instituição de educação infantil e os pais das crianças, já que os mesmos revelaram desconhecer os objetivos do EMI. Ao longo do processo de pesquisa, este estudo já conseguiu contribuir para avaliação e planejamento de novas interações no EMI, o que significa que poderá vir a ser um bom instrumento e base para a ampliação desse projeto na creche em que está instalado e em outras instituições de educação infantil.

Palavras-chave: multimídia; família; educação infantil.

ABSTRACT

SOUTO-MAIOR, Sara Duarte. Media consumption and cultural practices in the daily life of children from the parents' point of view: a case analysis in a public day-care center located in the city of Florianopolis.

The objective of the following paper is to offer information on media consumption and cultural practices of children who attend the Childhood Multimedia Center (EMI) at a public day-care center located in the city of Florianopolis. In order to achieve the proposed objective of the case analysis the author performed 15 interviews with the children's families. These interviews revealed aspects of the children's daily life and of the media in the family's environment as well as opinions about the day-care center and the Childhood Multimedia Center and so on. The evaluation of the data provided by the interviews required knowledge of the most recent concepts regarding children and childhood, the relation between the family's day-care center and the child, media and education with emphasis on computer and television. In order to offer the children more interactive work, widening the range of possibilities of this multimedia center, the obtained data indicated the need to intensify the communication between the child's educational institution and the parents since this data indicated that the parents do not know the purposes and objectives of the EMI. During the research process this paper has contributed to the evaluation and planning of new interactive activities at EMI, demonstrating that it may be a useful base instrument for the enlargement of this project at the day-care center where it is being applied as well as at other child educational institutions.

Keywords: multimedia, family, child education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Objetivo geral	14
1.2	Justificativa	15
1.3	Limitação do trabalho	19
1.4	Estrutura do trabalho	21
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1	Conceituando infância e criança	22
2.2	Instituições de educação infantil: espaços para as crianças e suas famílias	25
2.2.1	Propostas pedagógicas da educação infantil	25
2.2.2	A educação infantil na rede pública municipal de Florianópolis	30
2.2.3	Relação creche-família	32
2.3	A criança, a mídia e a educação	36
2.3.1	O computador	38
2.3.2	A televisão	43
3	PROPOSTA METODOLÓGICA	48
3.1	Procedimento de pesquisa	48
3.2	Da entrevista	49
3.3	Da amostragem	51
3.4	Da forma da entrevista	53
3.5	Da análise	55
4	ESTUDO DE CASO	57
4.1	A Creche Maria: o EMI, as crianças, suas famílias e os profissionais	57
4.1.1	Espaço Multimídia Infantil – EMI	58
4.1.2	As crianças	65
4.1.3	As famílias	66

4.1.4	O quadro funcional da creche	67
4.2	Encaminhamentos da pesquisa	68
4.3	Descrevendo e analisando as entrevistas	72
4.3.1	Conhecendo as crianças e suas famílias	74
4.3.1.1	A rotina das crianças	81
4.3.1.2	Brincadeiras	85
4.3.1.3	O tempo livre das famílias	90
4.3.2	Equipamentos de mídia: usos, conhecimento e preferências	93
4.3.2.1	A TV – companhia	102
4.3.2.2	As preferências e os gostos televisivos das famílias	105
4.3.3	As mídias no cotidiano familiar	115
4.3.3.1	Livros & histórias	115
4.3.3.2	Jornais	123
4.3.3.3	Cinema	123
4.3.3.4	Teatro	128
4.3.4	Relações com a creche e o EMI – Espaço Multimídia Infantil	131
4.3.4.1	A creche se transformando	133
4.3.4.2	O EMI	136
4.3.4.3	Opiniões a respeito do EMI	141
4.3.5	Desejos e sonhos	144
4.3.5.1	Inventando programas de televisão	146
4.3.5.2	Imaginando um computador em casa	151
4.3.5.3	Projetando um futuro melhor	154
4.4	A creche modificando-se ao longo do processo de pesquisa	158
4.4.1	A participação dos pais	158
4.4.2	Os pais no EMI	160
4.4.3	O EMI e a creche	163

5	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS TRABALHOS	167
5.1	Recomendações para futuros trabalhos	172

REFERÊNCIAS

ANEXO

ANEXO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1 INTRODUÇÃO

Até pouco tempo, a criança¹ tinha como modelo de vida e norma de comportamento apenas aquilo que ela vivenciava no seio de sua família. Posteriormente, o trabalho e os poucos anos na escola viriam aprimorar este aprendizado básico.

Hoje, embora ainda preponderante e presente, o aprendizado familiar é complementado por outras formas e por outras instituições.

A creche² é uma dessas instituições e das mais importantes, visto que se torna cada vez mais freqüente a presença de crianças com menos de um ano de idade nestas instituições. Assim, cada vez mais cedo e em ambiente diferente do de sua casa, ambiente este que a criança estava descobrindo e ao qual estava se acostumando, ela inicia a sua vida social, interagindo com muitas outras crianças, algumas de mesma idade e outras de idades diferentes, adquirindo novos conhecimentos e desenvolvendo, de forma acelerada e inevitável, sua capacidade de comunicação, tanto individual como social.

É nesta época que a criança também passa a ter interesse cada vez maior pelo rádio, pela TV, pelas revistas, pelos livros e pelos inúmeros meios de comunicação social presentes na sociedade moderna, estendendo os seus horizontes de socialização.

¹ É importante ressaltar que hoje em dia a discussão sobre o conceito de infância é grande. A base dessa discussão está em Ariès (1981), e é complementada por vários autores, entre eles Pinto e Sarmiento (1997), Kuhlmann Jr (1999) e Buckingham, para quem “[...] a infância não é absoluta, nem universal, mas relativa e diversificada. A idéia da infância é uma construção social, que assume diferentes formas em diferentes contextos históricos, sociais e culturais.” (2000, tradução de Girardello).

² Será utilizado o termo creche nesta dissertação porque a instituição onde a pesquisa foi realizada tem esta denominação, mesmo recebendo crianças com idade superior a três anos. Vale lembrar que, de acordo com a LDBEN (1996), Título V, Capítulo II, Seção II, Art. 30, as *Creches* seriam oferecidas para as crianças de até 3 anos de idade e as *Pré-Escolas*, para crianças entre 4 a 6 anos de idade.

Da mesma maneira que a família e a creche contribuem no processo que se chama de socialização da criança, é público e notório que a TV, além de contribuir de forma extremamente ativa neste sentido, constitui um meio importantíssimo de contato da criança com o mundo e é fonte de várias formas de aprendizagem.

A programação dos vários canais é de conhecimento geral, mas como em todo processo de aprendizagem, os significados, as leituras e a compreensão são diferentes para cada criança, pois vários fatores estão envolvidos: a idade, o meio familiar em que a criança vive, suas condições afetivas, psicológicas e intelectuais, bem como o seu meio social e escolar.

Além disso, a capacidade de entendimento e de interpretação da criança e o significado que ela dá àquilo que vê na televisão, são bastante influenciados pela possibilidade ou não de poder comentar com a família o que viu. É a persistência das crianças, a sua curiosidade, a vontade de terem suas dúvidas esclarecidas (para compreenderem melhor o que estão vendo) que as levam, com alguma frequência, a procurar o adulto durante ou após o programa. Mas será que este percebe seu papel (fundamental) neste processo?

A influência do meio familiar, e principalmente dos pais, sobre o modo como as crianças vêem TV e sobre as aprendizagens resultantes, é ressaltada por Chevallier (apud PEREIRA, 1999, p. 98): “[...] o papel dos pais e do ambiente familiar aparece hoje como um dado essencial de todos os novos estudos sobre a relação entre crianças e TV”.

Também considerando todo o processo de construção do conhecimento da criança, percebe-se a influência de outro meio de comunicação que se torna cada vez mais presente na vida de todos. As citações e, pode-se dizer, a onipresença da automação em tudo o que se relaciona com a vida cotidiana, tanto nos desenhos,

nos noticiários e nos diversos programas de TV, quanto nos supermercados, nos bancos para o recebimento do salário, nos caixas eletrônicos e diversos outros processos, remetem ao computador.

Focalizando estas e várias outras mídias, a rede municipal de ensino da Prefeitura Municipal de Florianópolis³ desenvolve um projeto pioneiro de implantação na Creche Maria⁴, localizada no bairro do Abrão, de um Espaço Multimídia Infantil⁵, planejado pelas Divisões de Educação Infantil⁶ e de Mídias e Conhecimento⁷ da Secretaria Municipal de Educação⁸. Pelo que se pode perceber no espaço multimídia, crianças de 0 a 6 anos utilizam os diversos recursos disponíveis simultaneamente, interagindo com movimentos, cores e sons, e, na maioria das vezes, tanto com adultos quanto com crianças de idades variadas. O computador é visto como se fosse um brinquedo⁹ e como ferramenta de expressão de criatividade (FERREIRA, 2004). Ressalta-se que, o que difere este espaço das salas informatizadas, implantadas nas Escolas Básicas Municipais, é o fato de ser equipado, não somente com computadores, softwares educativos, impressora, filmadora e máquina fotográfica digital, mas também com aparelho de TV, vídeo, som, livros, almofadas, tapetes e brinquedos, o que o torna um ambiente rico em sua diversidade.

Trabalhos como o do pesquisador mexicano Guillermo Orozco Gómez¹⁰, para quem “[...] a audiência infantil é uma das mais preocupantes, no sentido de que é uma audiência vulnerável, já que as crianças estão em processo intensivo de

³ PMF.

⁴ Nome fictício, criado para garantir mais privacidade para as crianças e profissionais da Creche.

⁵ EMI.

⁶ DEI.

⁷ DMC.

⁸ SME.

⁹ Brinquedo é aqui entendido como objeto, suporte que possibilita a brincadeira.

¹⁰ GÓMEZ, Guillermo Orozco. Cuando los niños ven televisión. In Umbral XXI. Universidad Iberoamericana, nº 2, México, 1990.

formação, criando seu patrimônio cultural, suas competências comunicativas, e por isso são muito receptivas a tudo que vem de seu entorno”, voltam-se para estudos como o que se propõe, de consumo de mídia. Também Caparelli¹¹ destaca o caráter de potencial consumidor que a infância vem adquirindo em nosso país: “A criança brasileira é construída pela publicidade em termos do filho de consumidor, alguém que persuade os pais para as compras e, mais tarde, torna-se um alvo direto das mensagens”. Pode-se perceber, então, a importância de as crianças terem ao seu alcance materiais de qualidade e que contribuam de forma positiva para sua formação. A noção da criança como agente da cultura e como sujeito social está na base de um movimento crítico que, a partir da Convenção da ONU¹² sobre os Direitos da Criança, em 1989, vem pensando também sobre os direitos da criança nos campos da educação e da comunicação. Esse movimento afirma que as crianças têm direito à Provisão (a oferta de informação e de produtos culturais diversificados e de qualidade); à Proteção (contra produtos nocivos ao seu desenvolvimento); e à Participação (a possibilidade de também produzir cultura de modo pleno)¹³ (apud Dionísio e Girardello, 2004, p. 5). Sarmiento e Pinto (1997, p. 19) refletem sobre o pequeno progresso verificado no que se refere à garantia desses direitos, especialmente o da participação.

Assim, sente-se a necessidade de uma utilização da tecnologia que não seja meramente instrumental e sim orientada para a valorização da autonomia, da imaginação, da arte, da brincadeira, da criticidade, da diversidade cultural local e da participação social. Também se percebe a ausência de referenciais teóricos sobre

¹¹ CAPARELLI, Sérgio. Infância Digital e Cibercultura. Disponível em: www.ilea.ufrgs.br/ppgcom/professores.

¹² Organização das Nações Unidas.

¹³ Estes direitos são comumente definidos como os “três P”.

formatos, linguagens e conteúdos para os produtos voltados às crianças pré-escolares brasileiras, o que torna estudos como este, relevantes.

Alguns pesquisadores que serviram de referência para este trabalho focaram seus estudos principalmente na relação da criança com a televisão. Isso porque a maior parte dos trabalhos encontrados, que tratam especificamente da criança e os computadores, enfatizam unicamente os aspectos cognitivos ou pedagógicos da relação, deixando de lado a dimensão cultural e a “intertextualidade midiática” que, segundo Seiter (apud DIONÍSIO e GIRARDELLO, 2003)¹⁴, faz parte do contexto social em que as crianças vivem hoje.

1.1 Objetivo geral

Fornecer informação sistematizada sobre o consumo de mídia e as práticas culturais no cotidiano das crianças que são atendidas no espaço multimídia da Creche Maria, sob a ótica de seus familiares, que possa contribuir sócio-culturalmente para a ação pedagógica neste espaço.

São objetivos específicos:

- identificar aspectos do consumo de mídia e das práticas culturais de crianças de 4 a 6 anos que utilizam o espaço multimídia da Creche Maria e seus familiares, sob a ótica desses últimos;

¹⁴ DIONÍSIO, A. C.; GIRARDELLO, G. Análise crítica de websites no contexto da recepção entre crianças pré-escolares em um espaço multimídia (PIBIC/CNPq) (em andamento).

- refletir sobre as crianças e as mídias na instituição de educação infantil;
- investigar a participação das famílias no cotidiano da Creche Maria;
- contribuir para a avaliação e o planejamento de novas intervenções neste espaço.

1.2 Justificativa

Mas por que investigar o consumo de mídia e as práticas culturais no cotidiano das crianças que utilizam o EMI? Em que aspectos este estudo é relevante? Por que entrevistar os pais das crianças? Por que a Creche Maria?

Inicialmente, faz-se necessário destacar que o EMI é um projeto pioneiro na PMF e que a Creche Maria foi a instituição escolhida para iniciar este trabalho. Pelo que está explicitado no projeto Espaço Multimídia Infantil (PMF, 2002), o EMI foi localizado nesta instituição principalmente por ter uma sala disponível na época (sala de vídeo). Este espaço, onde as crianças têm contato com computadores e com outras tecnologias de informação e comunicação, pode ser visto como uma alternativa a uma espécie de segregação econômica¹⁵, já que o acesso doméstico das crianças ao computador permanece condicionado à renda dos pais.

¹⁵ Sobre a exclusão digital, vale salientar que, apesar do ritmo veloz de desenvolvimento das novas tecnologias nos últimos anos, apenas uma pequena parcela da população possui acesso a elas. As estimativas mais recentes sobre a quantidade de usuários brasileiros foram divulgadas em abril de 2003 pela Fundação Getúlio Vargas, no documento “Mapa da Exclusão Digital”. Segundo essa instituição, 12,46% dos brasileiros possuem computador em casa e, destes, apenas 8,31% estão conectados à Internet. O estudo foi baseado em dados de 2001. Disponível em: http://www2.fgv.br/ibre/cps/mapa_exclusao em 11/04/2003, apud Shui (2003, p. 37).

A pesquisa de Ferreira (2004) refere-se a esse espaço. Como assessora técnica da Divisão de Educação Infantil/SME da PMF na época da construção do projeto e investigadora do uso das mídias com crianças de 0 a 6 anos de idade, Ferreira observou e interpretou o uso das novas tecnologias através das interações estabelecidas entre as crianças, entre as crianças e as tecnologias, bem como a organização da ação mediada pelas profissionais da creche. Em seu trabalho, Ferreira procurou interpretar situações interativas e perceber como esses pequenos cidadãos desenvolvem suas múltiplas dimensões humanas e suas linguagens, entendendo que podem ser contempladas através de inúmeras atividades proporcionadas pelas mídias. A interpretação compreensiva das ações infantis efetuou-se, auxiliada por registros de campo, fotografias e entrevistas com as crianças observadas. Foram selecionadas 3 crianças de turmas alternadas, bem como turmas com integração multi-etária.

O EMI também é objeto de estudo de Girardello, professora da UFSC que tem trabalhado na capacitação dos profissionais da creche por solicitação da Divisão de Mídias e Conhecimento e da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e desenvolvido pesquisas dentro da temática “O Imaginário Infantil e as Mídias”, dentre elas o estudo das possibilidades culturais da relação entre as crianças pequenas (4 a 6 anos) e a internet¹⁶. Este projeto busca contribuir para um melhor entendimento do potencial cultural da relação entre as crianças e o computador e a problemática envolve: a ausência de informação sobre as práticas culturais das crianças que são atendidas na sala multimídia; a necessidade da equipe da Secretaria Municipal de Educação de receber informação

¹⁶ As Crianças Pré-escolares e as Mídias: análise de cotidiano de uma sala multimídia em uma creche municipal em Florianópolis (2003) e Análise crítica de websites no contexto da recepção entre crianças pré-escolares em um espaço multimídia. Gilka Girardello, Roberta de Macedo Farias, Ana Carolina Dionisio (PIBIC/CNPq) (em andamento).

e formação sobre a relação entre as crianças e as mídias; e a necessidade de uma triagem crítica dos sites de interesse para as crianças de 4 a 6 anos daquela realidade sócio-cultural específica.

Outros trabalhos da mesma equipe¹⁷, integrados ao projeto de Girardello em termos de objetivos e metodologia também podem ser citados, pois utilizaram o mesmo questionário básico sobre práticas culturais e consumo de mídia, e referem-se a crianças da mesma cidade. Estas pesquisas proporcionam uma ampliação e um cruzamento dos dados obtidos, relacionados a recepção e mídia no contexto das crianças do município de Florianópolis.

Outro trabalho importante é o de Shui (2003) que, em sua dissertação, analisou o processo de formação continuada de professores para a integração das tecnologias de informação e de comunicação ao seu fazer pedagógico. O objeto de sua análise foi a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, desenvolvida pelos multiplicadores do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) Municipal. Esse processo de formação abrangeu também os profissionais da Creche Maria, através dos seguintes cursos: “Construindo um Espaço Multimídia Infantil”; “Contos e Fábulas – Projetos em linguagem LOGO –

¹⁷ DIONISIO, Ana Carolina: O Imaginário Infantil e as Mídias: recepção e produção entre crianças pré-escolares. Relatório de Pesquisa. Iniciação Científica (PIBIC- CNPq), UFSC. Florianópolis, 2003.

FANTIN, Mônica. Cinema e Educação: a formação estético-cultural das crianças. Projeto de Pesquisa. Doutorado em Educação da UFSC. Florianópolis, 2004.

GARZEL, Cláudia: Jornalismo para Crianças: um estudo sobre práticas culturais e consumo de mídias junto a crianças de 10 e 11 anos de Florianópolis. Monografia. Curso de Jornalismo da UFSC. Florianópolis, 2004.

GIRARDELLO, Gilka e OROFINO, Isabel: O Imaginário Infantil e as Mídias: uma pesquisa de recepção entre crianças de primeira série em Florianópolis. Relatório de Pesquisa (FUNPESQUISA-UFSC). Florianópolis, 2002.

GIRARDELLO, G. e DIONISIO, A.C: O Imaginário Infantil e as Mídias: representações culturais em websites de entretenimento para crianças. (Pesquisa em andamento / PIBIC-UFSC)

Micro Mundos”; “Produzindo Jornal (Word e Power Point)”; e “Oficina de literatura - “A arte de contar histórias: dimensões imaginárias”.

A escolha de duas mídias (TV e computador) deu-se em função de uma pesquisa com crianças de 1ª série de Florianópolis, realizada em 2000¹⁸. Nesta pesquisa, a televisão foi o equipamento de mídia apontado como o mais presente na vida das crianças (com pequenas variações, de acordo com a região sócio-cultural, sendo 28% das crianças provenientes de escola particular do centro de Florianópolis a 39% das crianças provenientes de escola pública, também no centro) e o computador foi apontado como a mídia preferida pelas crianças que participaram da pesquisa, mesmo entre as que nunca tiveram acesso a um computador, ou seja, por 70% das crianças de escola pública do centro, 64% das crianças de escola particular e 100% das crianças da escola da favela. Apenas na escola da comunidade pesqueira o videogame foi o equipamento mais citado. Nesta pesquisa,

[...] ficou evidente a grande barreira social que divide as crianças entre as que têm e as que não têm acesso ao computador [...] 75% delas disseram nunca ter usado um computador, sendo que as outras 25% disseram já ter usado um computador, pelo menos uma vez. Ficou claro o fascínio que envolve o computador no imaginário infantil. Esse fascínio parece ser maior entre as crianças que não têm experiência real com ele. (GIRARDELLO e OROFINO, 2000, p. 6-7)

Além disso, o computador é o assunto de 49% da pesquisa sobre mídia e infância em Santa Catarina, conforme mapeamento de pesquisas sobre mídia e infância em instituições de Santa Catarina feito por Faria (2002)¹⁹.

Como um dos objetivos específicos do “Projeto Espaço Multimídia Infantil” é “respeitar a diversidade existente nos contextos sociais, instalada em muitas

¹⁸ GIRARDELLO, Gilka; OROFINO, Maria Isabel. O Imaginário Infantil e as Mídias: Televisão, Cultura e Cotidiano. Relatório FUNPESQUISA/UFSC, 2000.

¹⁹ Levantamento realizado pela jornalista Roberta M. Castro Faria, como parte do projeto PIBIC/CNPQ "O Imaginário Infantil e as Mídias: Mapeamento da Pesquisa em Mídia e Infância em Santa Catarina", orientado pela professora Gilka Girardello. As pesquisas estão organizadas por temas e também em ordem alfabética por autor e por publicação. http://www.aurora.ufsc.br/pesquisas/map_indice.htm, acesso em 24/04/2005.

instituições, nos quais as crianças são enquadradas numa cultura única.”(PMF, 2002), a presente investigação voltou-se para o consumo de mídia e as práticas culturais no cotidiano das crianças que são atendidas no espaço multimídia e de seus familiares, já que ainda não se tem esta informação sistematizada e estes dados podem contribuir para a avaliação e o planejamento de novas intervenções/interações no âmbito do projeto.

Mas por que ouvir os pais? Tobin (2000) critica os estudos sobre as relações das crianças com as mídias que não levam em conta o contexto em que as crianças estão inseridas. Segundo ele, “[...] os significados, mesmo de produtos midiáticos que circulam globalmente, são criados localmente”. Assim, perceber a influência do contexto sócio-cultural nas escolhas que as crianças fazem (preferências, julgamento de valor, modos de consumo) pode contribuir para a avaliação do projeto em andamento e para a proposição de novos encaminhamentos. Sendo o contexto familiar muito presente para as crianças em idade pré-escolar, e sendo elas influenciadas pelo que acontece neste meio e, em especial, pelos adultos com os quais convivem, este estudo foi direcionado para a realização de entrevistas sobre o Consumo de Mídias e Práticas Culturais envolvendo seus familiares.

1.3 Limitação do trabalho

Neste trabalho foi estudado o consumo de mídia e as práticas culturais no cotidiano das crianças pequenas (4 a 6 anos), que utilizam o espaço multimídia da Creche Maria, e seus familiares a fim de fornecer subsídios para o trabalho que é desenvolvido naquele espaço.

Dentre as várias faixas etárias que poderiam ser escolhidas nesta pesquisa, optou-se pelas crianças de 4 a 6 anos, tanto por motivações profissionais (trabalho realizado como professora de educação infantil) como por algumas constatações que as leituras preliminares permitiram fazer: o crescimento da assiduidade no visionamento televisivo nesta faixa etária; o prazer presente nesta atividade; e a dependência da aprendizagem realizada através da mediação dos pais ou de outros adultos.

Entre as diversas mídias passíveis de serem estudadas, preferiu-se tratar das duas mais relevantes: a TV e o computador.

A TV é, na atualidade, um dos principais meios de informação e entretenimento, desempenhando papel importante nas interações sociais, e o cotidiano das famílias é habitado e construído pela sua presença. Ver TV é a atividade que, direta ou indiretamente, é partilhada com mais frequência por todos os membros da família, fornecendo as bases de sua interação. A mediação²⁰ está integrada na vida cotidiana das pessoas, ocorrendo de forma transitória e implícita, o que evidencia sobremaneira o significado da TV na família, especialmente para as crianças menores, que aprendem a ver televisão através da mediação de adultos significativos ou de crianças maiores.

Quanto ao computador, ele está cada vez mais presente na vida de todos e vem se tornando sonho de consumo tanto de pais para seus filhos, como dos próprios filhos. Silva Filho (1998) faz uma reflexão sobre os benefícios ou prejuízos que a introdução de computadores em classes de pré-escolas pode gerar. O debate fica polarizado em extremos opostos: de um lado, as posições que enaltecem os

²⁰ Neste trabalho, será utilizado o conceito de mediação de Pereira (1999, p. 80), “[...] o processo através do qual os pais e “outros significativos” ajudam as crianças a decodificar e a compreender as complexidades do meio físico e social, para termos capazes de serem compreendidos pelas crianças nos diferentes níveis de desenvolvimento. Portanto, consideramos a mediação como o “construir pontes” entre o que a criança sabe e a nova informação a apreender e a estruturar.”.

benefícios amealhados com as novas descobertas e de outro, as preocupações em relação a práticas já consagradas que as inovações possam eventualmente desestabilizar. Essas preocupações são relevantes porque podem controlar a adesão, sem compromisso, a propostas inconsistentes. O referido autor destaca a necessidade de se pensar criticamente sobre o computador e sobre as contribuições que esta tecnologia pode (ou não) acrescentar ao cotidiano das instituições de educação infantil.

1.4 Estrutura do trabalho

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo tem como objetivo situar o leitor, apresentando os objetivos da pesquisa, a justificativa e a limitação do estudo. No segundo, evidencia-se a pesquisa virtual e bibliográfica sobre o tema, ou seja, a fundamentação teórica que dará o necessário suporte ao desenvolvimento e à análise que se pretende realizar. No terceiro capítulo, está explicitada a proposta metodológica em que se apoiou esta investigação, procurando traçar um caminho possível para as próximas pesquisas de temática semelhante. No quarto capítulo, busca-se apresentar o encaminhamento do estudo de caso e os resultados obtidos no mesmo, seguido de sugestões para a Creche Maria. No quinto capítulo, são traçadas considerações finais e recomendações para futuros trabalhos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem por objetivo situar o leitor na discussão sobre o tema, citando autores que contribuem para uma posterior análise do material coletado.

Nesse sentido, buscar-se-á discutir, analisar e expor os conceitos atuais de infância e criança, bem como os caminhos da educação infantil no sentido da defesa dos direitos da criança, em especial o direito a um espaço que possibilite expressão da cultura, liberdade de expressão e acesso a informações. Também nessa linha, pretende-se expor a necessidade de a creche abrir suas portas às famílias das crianças, como forma de conhecê-las melhor, disseminar conhecimento e oportunizar momentos de reflexão. Por último, procura-se refletir sobre a criança e as mídias na instituição de educação infantil e sobre a proposição de espaços como o EMI.

2.1 Conceituando infância e criança

Vários são os conceitos de infância e de criança, e cada um deles conduz a diferentes tipos de atendimento. Pinto e Sarmiento (1997, p.17, apud FERREIRA, 2004, p. 11) identificam a infância como “[...] uma categoria social, uma etapa de vida que se constitui intensamente pelas relações materiais, culturais, espirituais, afetivas, ideológicas, históricas, entre outras”. Este conceito de infância é constituído e se transforma de acordo com as condições, contradições e exigências sociais. A infância se constrói, então, historicamente, podendo variar de acordo com a cultura, a etnia, o gênero, a faixa etária e a classe social em que a criança está inserida.

Kuhlmann Júnior (2002, p. 7) corrobora esta visão de infância, destacando que é a

[...] concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase de vida. A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade.

A contribuição de Arroyo (1994, p. 90) é no sentido de que toda criança tem direito de desfrutar sua infância como um tempo próprio: “[...] cada idade tem, em si mesma, a identidade própria, que exige uma educação própria, uma realização própria enquanto idade e não enquanto preparo para outra idade”. Moss (2002, p. 242) também defende políticas públicas em prol das crianças, ressaltando que a infância é importante em si mesma e que, freqüentemente, pode deixar traços nas etapas posteriores da vida do indivíduo: “Não estamos preocupados apenas com o adulto que a criança vai se tornar, mas com a infância que a criança está vivendo”.

Viver a infância em sua plenitude, com experiências que ajudem sua construção como ser humano e não apenas como fase preparatória para o ser adulto é algo que ainda parece muito distante para uma grande quantidade de crianças de todo o mundo. Apesar de tantas discussões, leis e projetos²¹, as situações de abandono, abusos sexuais, exclusões sociais e violência entre outras são comuns na sociedade moderna, em que as desigualdades sociais geraram uma gama de diferentes infâncias.

²¹ A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, em consonância com as normativas internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, Unicef, 1959, e a Convenção sobre os Direitos da Criança, ONU/Unicef, 1989, mostram que a criança, como sujeito de direitos, está assegurada na documentação oficial, mas a criança real continua à mercê dos adultos que a rodeiam.

No Brasil, essa dicotomia é bem visível, conforme apresenta Rocha (1999): de um lado, há crianças que vivem em meio a diferentes situações de violência, sem qualquer direito assegurado; de outro, observa-se crianças isoladas em pequenos mundos protegidos dos perigos do “mundo real”, mas com um maior reconhecimento de seus direitos.

Pode-se perceber, então, que as condições sociais, políticas e econômicas interferem no modo de viver o tempo de infância com a garantia dos direitos da criança. Assim, faz-se necessária uma política pública nacional com mecanismos que visem a garantia desses direitos, pois cabe ao Estado, em conjunto com a família, cuidar da infância, tendo em vista que

a infância deixou de ser apenas objeto dos cuidados maternos familiares e hoje tem que ser objeto dos deveres públicos do Estado, da sociedade como um todo [...] Infância que muda, que se constrói, que aparece não só como sujeito de direitos, mas como sujeito público de direitos, sujeito social de direitos. (ARROYO, 1994, p. 89).

Um novo conceito social de criança vem se delineando. No Brasil, produções acadêmicas e documentos oficiais mostram esse desejo de mudança real, pautada por estudos de outros países que já avançaram nesse sentido, como Itália, Noruega e Suécia²². Ao perceber avanços na maneira de ver a criança, nesses países, faz-se necessário repensar as características das instituições que atendem as crianças brasileiras. E é sobre esses aspectos que o tópico seguinte se propõe refletir.

²² Ver “Grandes Políticas para os Pequenos – educação infantil”. Cadernos Cedes, 37, Campinas: Papyrus, 1995.

2.2 Instituições de educação infantil: espaços para as crianças e suas famílias

A história revela que a creche esteve freqüentemente ligada à idéia de substituição da família, caracterizando-se por um trabalho de cunho assistencial-custodial, cuja preocupação e prática centravam-se nos cuidados da alimentação, higiene, segurança física e educação das crianças. Sua concepção assistencial (de certa forma ainda presente) não contemplava um projeto educativo, seja na prática seja na teoria.

A Constituição de 1988 constitui um marco histórico para se repensar as funções sociais da creche e para o lançamento dos princípios de implementação de novas políticas para a infância. Ela define, de forma clara, a responsabilidade do Estado na educação de crianças de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas²³, e também o direito dos trabalhadores (homens e mulheres) à assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até 6 anos de idade, em creches e pré-escolas²⁴.

2.2.1 Propostas pedagógicas da educação infantil

Se, como foi visto no item anterior, não há uma infância universal, nem um modelo único de criança, pode-se afirmar que as instituições de educação infantil devem priorizar a garantia dos direitos da criança²⁵ e as melhores condições de vida nesses espaços, partindo da diversidade, da identidade cultural e do sentido de

²³ Art. 280, inciso IV.

²⁴ Art. 7, inciso XXV.

²⁵ Ver "Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças", MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1997.

pertencimento. No intuito de contribuir para a construção de uma instituição de educação infantil pública e de qualidade, Kuhlmann Jr. (1999, p. 57) afirma que,

se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela.

Bujes (2001, p. 21) contribui ao qualificar as propostas pedagógicas para a educação infantil através de experiências planejadas que priorizem a socialização, a interação e as vivências, devendo também incluir

[...] o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação.

Dentre as pesquisas brasileiras desenvolvidas atualmente acerca da preocupação com a infância e a criança, pode-se destacar o trabalho de Rocha, que tem se dedicado a construir e consolidar uma Pedagogia da Educação Infantil, percebendo a criança como objeto de sua ação. Nesse sentido, afirma Rocha (2000, p. 65): “Trata-se de orientar a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo sobretudo a infância como “tempo de direitos.”

Integrar cuidado e educação como eixos complementares e indissociáveis também é uma preocupação atual, que pode ser percebida em leis maiores, como a Constituição Federal de 1988, a lei de Diretrizes e Bases, de 1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Política Nacional de Educação Infantil e outras. Pode-se dizer então que, em termos de lei, muito já se avançou nas questões pedagógicas, porém, há muito que se avançar a fim de efetivar tais mudanças nas práticas pedagógicas das diferentes instituições educativas brasileiras.

Buscando uma valorização da infância e uma ressignificação do trabalho pedagógico voltado para as crianças de zero a seis anos, encontra-se a proposta desenvolvida na cidade de Reggio Emilia, no norte da Itália. Amplamente discutida entre os educadores nos últimos anos, essa proposta tem como diferencial o fato de que a criança é a principal protagonista de todo o processo. A organização do espaço, nas instituições, revela a atenção dada a ela, a suas experiências e descobertas. Pode-se perceber então que a forma como o espaço está organizado, a disposição dos móveis, a escolha dos objetos e dos registros variados explicitam as possibilidades oferecidas, aguçam a curiosidade, a atenção e o desejo de produzir das crianças e favorecem relações, dando maior liberdade para o barulho, o sono, a concentração, a expressão.

De acordo com essa proposta, a criança tem necessidades, mas também direitos, e é competente. Tem uma forma própria de conhecer e de se apropriar do mundo, que envolve afetividade, fantasia, brincadeira, movimento corporal, música, gestos, poesia, conhecimentos simplificados até os mais complexos e imaginativos, enfim, todas as dimensões humanas e as diferentes linguagens, as cem linguagens²⁶.

Lino (1996, p. 101, apud LEITE, 2004, p. 33) resume assim a proposta italiana, no que se refere à linguagem e às demais formas de expressão:

As crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressar-se usando diversas formas de linguagem e modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenho, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música. [...] Elas devem ser capazes de representar observações, idéias, memórias, sentimentos e novos conhecimentos, numa variedade de formas que vai desde o jogo ao desenho.

²⁶ O termo *cem linguagens* é uma referência à poesia *Ao contrário o cem existe*, de Loris Malaguzzi, traduzida pela pesquisadora Ana Lúcia Goulart de Faria (1999, p. 73), na qual fica claro que a criança possui inúmeras formas de expressão, de comunicação, de ser e existir no mundo.

Pode-se dizer, com base nos diversos registros, que o espaço de educação infantil na Itália reflete uma cultura de infância. A documentação não apenas deixa claro “[...] o projeto educativo concebido para aquelas crianças, mas também deixa marcas de como pensam, sentem, agem e expressam-se os pequeninos, possibilitando-nos debruçar sobre esse material como se fosse fonte imperiosa de pesquisa.”. (LEITE, 2004, p. 32).

A proposta italiana traz a concepção da criança como sujeito ativo que, deixando marcas, fazendo história e ressignificando seu cotidiano através de desenhos, colagens, pinturas, esculturas, construções, sons, expressões corporais e teatrais e fotografias, mostra sua competência e a importância da autoria e autonomia em seu trabalho.

O trabalho da creche é, então, procurar perceber a criança dentro do seu universo social como sujeito criado na cultura e pela cultura. Apesar de a cultura ser produzida nas mais diferentes instâncias da vida social, a creche desempenha, em relação à disseminação cultural, um papel fundamental. Socializar o conhecimento e ampliar as oportunidades de experiências culturais, no cotidiano do trabalho, com as crianças pequenas, pode potencializar este espaço.

Kramer (1998) fala da cultura como o ar que se respira, e entende-a sob dois aspectos: um relativo a tradições culturais, costumes e valores dos diferentes grupos, suas trajetórias, suas experiências, seu saber; outro referente ao acervo cultural acumulado, disponível a cada momento da história de uma determinada sociedade, de um povo ou país. Este segundo aspecto da cultura encontra-se disponível na literatura, no cinema, na música, na fotografia, no teatro, na pintura, na escultura, na poesia, nos museus, na arquitetura, nas conquistas da mídia e da informática. A autora ressalta que muitas instituições proporcionam o acesso a essa

produção como parte de uma educação “livresca e generalizada”, ao propor a aprendizagem de gêneros literários, por exemplo. As produções culturais também não deveriam ser utilizadas apenas para ilustrar conteúdos escolares. Aprender com a cultura e a arte guardada nos livros, com os textos, com a história, com a experiência acumulada é o que Kramer (1998, p.15) enfatiza, afirmando que

a experiência com a produção cultural contribui de maneira básica na formação de crianças, jovens e adultos, pois resgata trajetórias e relatos, provoca a discussão de valores, crenças e a reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz, suscita o repensar do sentido da vida, da sociedade contemporânea e, nela, o papel de cada um de nós.

Se se considera que a criança é sujeito ativo em seu processo de criação, autoria e construção de conhecimento, a ampliação de seu repertório (propiciando acesso ao cinema, teatro, leitura, exposições e outros) faz parte dessa construção. Como salienta Leite (2004, p.84),

a criança passa a ter condições mais favoráveis de expressar-se autoral e criativamente quanto mais material bruto para re-elaboração ela possuir, isto é, amplia-se seu acervo colhido/construído por meio de suas experiências. Ao produzir cultura, ao deixar suas marcas, falar de si e do outro, reescrevem a história, e a história reescrita será sempre uma outra, diferente, pessoal, com significação própria.

A importância de a criança expressar-se sob as mais diferentes formas é hoje consenso. Mas pode-se perceber que, nas instituições de educação infantil, nem sempre se têm favorecido essas modalidades de expressão como processos de produção cultural, sobressaindo, muitas vezes, o olhar do adulto, a produção do adulto, desenhos estereotipados e atividades que se repetem ano a ano, sem muita participação ou envolvimento das crianças. A creche, que é para muitas crianças

uma das únicas oportunidades de acesso a essas manifestações culturais, às vezes se “fecha” para a vida que acontece ao seu redor. Vida essa de que os professores, pais e crianças fazem parte. Como resume Ostetto (2004, p. 82), “[...] aquela vida que clama para deixar ser vivida com criação, entusiasmo e encantamento no aprendizado de ser criança, envolvida nas múltiplas linguagens”.

2.2.2 A educação infantil na rede pública municipal de Florianópolis

Considerando que o projeto EMI é realizado numa instituição educativa no município de Florianópolis, é essencial explicitar os princípios que regem suas propostas pedagógicas na educação infantil.

O atendimento às crianças de 0 a 6 anos, na cidade de Florianópolis, iniciou-se em 1976, quando o Departamento de Educação da Secretaria Municipal da Educação, Saúde e Assistência Social (SEAS) criou o Programa de Educação Pré-Escolar. Esse atendimento tinha um caráter compensatório²⁷ e, ao mesmo tempo, preparatório para a escola primária. Os Núcleos de Educação Infantil²⁸ foram pensados, nesse período, como unidades de ensino onde as atividades diárias realizadas com crianças seriam de quatro horas, em espaços físicos comportando 20 a 25 crianças. No ano de 1985, foi criada a Secretaria Municipal de Educação²⁹, que

²⁷ Os princípios referentes a uma educação compensatória defendidos pelo Programa parecem indicar uma influência da política do Ministério da Educação e Cultura-MEC, a partir da criação da Coordenadoria de Educação Pré-Escolar- COEPRE, em 1975, que incentivava a criação de setores de educação pré-escolar na prefeituras.

²⁸ Abreviado pela sigla NEI. Cabe ressaltar aqui a diferença entre NEI e creches: de acordo com informações obtidas junto à SME de Florianópolis, atualmente, as creches do município atendem preferencialmente crianças de 0 a 6 anos de idade, em período integral, das 7 h às 13 h e das 13 h às 19 h.

²⁹ Abreviada pela sigla SME.

se desmembrou da Secretaria da Saúde e Assistência Social, e com ela, a Divisão de Educação Pré-Escolar³⁰.

Ostetto (2000, p. 94-100) sistematizou dados sobre a criação e expansão da estrutura básica de atendimento, identificando, em 1996, um total de 57 unidades em funcionamento. Em 2004, conforme dados da Assessoria de Planejamento da SME/PMF, o atendimento às crianças da capital foi oferecido em 68 unidades, entre creches e NEI.

Segundo o documento “Projeto de Expansão do “Espaço Multimídia Infantil”, elaborado pelas Divisões de Educação Infantil e de Mídias e Conhecimento, em 2004,

a Educação Infantil é um local na sociedade atual de viver a infância, tendo como objetivo o cuidado e a educação de crianças de 0 a 6 anos. Visa-se estabelecer amplas relações educativas, onde o tempo e o espaço deverão ser organizados com o intuito de proporcionar a interação das crianças de diferentes idades e contemplar suas múltiplas dimensões humanas. Nesse sentido, os espaços das instituições de educação infantil devem ser construídos objetivando respeitar a diversidade cultural das crianças, buscando garantir seus direitos, possibilitando a vivência de atividades significativas.

Para alcançar tal objetivo, é necessária a organização do espaço e do tempo da instituição, com preparação do espaço educativo, envolvimento dos profissionais, planejamento coletivo e articulação com os princípios gerais de educação infantil. Os princípios gerais incorporados na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis são: a construção de uma pedagogia da infância, que compreenda a educação infantil como espaço de relações educativas; a concepção de criança como um sujeito social de direitos; a contemplação das múltiplas dimensões

³⁰ Abreviada pela sigla DEPE, hoje DEI (Divisão de Educação Infantil).

humanas no espaço educativo; a co-participação institucional e familiar na função social de educar e cuidar. Vale ressaltar que estes princípios norteadores vêm sendo discutidos por todos os profissionais da Rede Municipal de Ensino - RME da PMF, que atuam com crianças de 0 a 6 anos, em processos de formação, desde 1999, e que visam, então, subsidiar a especificidade do trabalho realizado com as crianças pequenas de Florianópolis.

2.2.3 Relação creche-família

Se a co-participação institucional e familiar, na função de educar e cuidar, é um dos princípios gerais da educação infantil pública de Florianópolis, pode-se entender a relevância de ouvir as famílias nesta pesquisa. Porém, o que poderia parecer simples é, na verdade, algo bastante complexo de se efetivar no cotidiano. Haddad (1987, p. 74), ao analisar as relações entre creche e família, define-as como “[...] instituições complementares, uma vez que dividem a responsabilidade da educação da criança” No entanto, a autora acredita que, na realidade brasileira, tem havido um distanciamento entre essas duas instituições, não existindo uma relação de troca, de reconhecimento uma da outra, e de complementaridade³¹.

Considerando-se a origem assistencialista das instituições de atendimento à criança, não é difícil imaginar a natureza dos conflitos que existiram (e que ainda se fazem presentes) entre os responsáveis pelo cuidado e educação da criança pequena: pais e professores. Uma dinâmica relacional complexa está em jogo entre

³¹ A complementaridade das duas instituições, creche e família, aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, artigo 29, que assegura que a “[...] *educação infantil, primeira etapa de educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade*”.

adultos que compartilham o crescimento e a educação de uma criança, objeto comum de cuidados e atenções, mas também de expectativas e avaliações.

Tais relações podem adquirir um caráter mais conflituoso se não estiverem claros e definidos os papéis de cada um, se sentimentos de culpa, medo, disputa, omissões, comparações e falta de respeito forem utilizados para “fugir” do verdadeiro motivo pelo qual estes adultos estão se relacionando: a criança. Isso pode ser percebido no trabalho de Maistro (1997, p. 168), que reafirma a necessidade de se compreender e apreender os significados de creche e de família e a relação existente entre eles, sabendo que a criança é o ponto de encontro das duas instituições.

Segundo Bertolini (1999, p. 60 apud LEITE, 2004, p. 28), o encontro entre a creche e as famílias das crianças atendidas deve ser estruturado tendo como ponto de referência a criança e, para isso, “[...] deve-se intensificar a comunicação, o mais possível recíproca, fornecendo e recolhendo informações não estereotipadas ou só ritualísticas”. A creche seria, então, um espaço que todos, pais, mães, professores, demais funcionários e crianças compartilham, seja realizando atividades todos juntos ou não.

As formas de comunicação são elementos fundamentais nas relações humanas histórico-social e culturalmente construídas. Faz-se necessário compreender os canais de comunicação, pois as trocas de informação, sob todos os aspectos, servem de base para a construção de uma relação de confiança e compreensão mútuas entre os protagonistas da vida na creche (pais, profissionais e crianças). Uma das formas de comunicação mais observadas é o diálogo diário, que ocorre principalmente nos momentos em que as famílias vão deixar e buscar as crianças na creche. Pode-se perceber que, nesses momentos, se esclarecem dúvidas e

questões sobre a criança, sobre o trabalho realizado e sobre o funcionamento da creche, entre outras.

Para Braga (2003, p. 74), é primordial, então, refletir se a creche está organizada para o acesso dos pais. A autora destaca que esse acesso não elimina possíveis conflitos e divergência, mas amplia o diálogo e a compreensão mútua.

Além do diálogo diário, existem outras possibilidades de comunicação, como: as reuniões, as entrevistas, as festas, os bilhetes e as ligações telefônicas, que podem qualificar as informações, aumentando a proximidade e desfazendo, aos poucos, o *muro de isolamento* a que se refere Maistro (1997). Fotos, cartazes e outros tipos de registro citados por Leite (2004) também constituem formas de comunicação, pois, ao ficarem expostos nos locais de circulação da instituição, podem relatar, reviver e socializar o cotidiano da creche, o trabalho dos grupos de crianças e até os que são realizados pelos pais durante as reuniões.

Sendo a creche um espaço que pode oferecer às crianças tudo o que elas necessitam para desenvolverem-se plenamente, “[...] esse objetivo, sem dúvida, só poderá ser alcançado através de uma aliança, a ser tecida no dia-a-dia das instituições, entre profissionais de creches, famílias das crianças e comunidades” (TIRIBA, 2001, p. 74). O desafio é compreender essa relação como um processo complexo e inacabado, construído e modificado diariamente através de um trabalho planejado e consistente.

Oliveira et al. (1998) também defendem que essa relação precisa ser organizada, planejada e sistematizada com intencionalidade, por parte da instituição. É indicado, para isso, um trabalho permanente, junto aos profissionais e às famílias, que contribua para a compreensão e para o entendimento dos seus respectivos papéis nessa relação, visando um trabalho de colaboração mútua.

Pode-se dizer que a relação creche-família é produtiva quando,

[...] no espaço das significações de um determinado grupo (famílias, crianças e profissionais) responde as suas necessidades, pela promoção de diálogo e de escuta, de compreensão e colaboração recíproca, no compartilhar de vivências e experiências, na receptividade nos locais de encontro [...]. Uma boa relação é permeada por uma rede de cooperação e interação que produz para os adultos e especialmente para as crianças um sentimento de pertencem a um espaço onde esses sujeitos se aproximam e reconhecem as contribuições uns dos outros. (BRAGA, 2003, p. 10).

Enquanto estão na creche, as crianças brincam, circulam, expressam-se, choram, investigam, constroem, planejam. O papel do professor atento é intervir, brincar junto, observar, oferecer apoio, sugerir, mediar e interagir com os pais, entre tantas ações que se baseiam no diálogo e na observação das crianças. O reflexo desta dinâmica geralmente pode ser percebido nas paredes da instituição. Muitas vezes, o fato de o trabalho ser não-diretivo é confundido com uma postura passiva que não condiz com a realidade, afinal, assim como os pais, professores são sujeitos presentes e atuantes no processo de construção de conhecimento das crianças. Leite (2004, p. 28) complementa: [...] sua interferência é, sim, de outra natureza: de partilha, cumplicidade, investigação, aposta, desafio, estudo, apoio, troca, ampliação de repertório, observação, viabilização de experiências significativas, registro, organização do espaço, entre outras.

A questão sobre as relações também é relevante: se “[...] toda instituição é uma trama de relações comunicativas, um sistema de relações no qual os processos formativos estão estreitamente ligados àqueles comunicativos e os intercâmbios sociais são utilizados como instrumento de crescimento” (GALARDINI, 1996, p. 7 apud LEITE, 2004, p. 29), crianças e adultos devem compartilhar espaços e se relacionar com respeito, de forma prazerosa.

O espaço deve ser, então, pensado de modo que favoreça a ação e a construção da identidade de cada um dos sujeitos e do grupo em constante construção. Para que este espaço cumpra essa função, é preciso dar visibilidade (através do registro, seja ele em forma de filmes, fotos, história ou outros recursos) às experiências que estão acontecendo para pais, crianças e professores. Leite (2004, p. 29) afirma que os registros são um convite à participação, pois a documentação é um grande instrumento de partilha que envolve qualidade estética e prazer, além de privilegiar a experiência e a relação sócio-afetiva.

2.3 A criança, a mídia e a educação

A discussão sobre as implicações do avanço dos meios de comunicação na sociedade e, principalmente, nas instituições voltadas para o processo de socialização e formação das crianças, não é recente. Como aponta Belloni (apud SHUI, 2003, p. 81), “[...] desde a década de 70, a educação para as mídias vem se desenvolvendo como um novo campo de conhecimento e de intervenção social, com o objetivo de formar o usuário crítico, ativo e criativo frente às tecnologias de informação e comunicação”.

Shui (2003, p. 81) também argumenta que, com o avanço das tecnologias de educação e comunicação, a discussão ganha fôlego e questões anteriormente discutidas são retomadas, entre elas: a necessidade de integrá-las aos processos educativos em andamento, como condição *sine qua non* para o desenvolvimento da cidadania, bem como a necessidade de repensar a formação dos professores, com o objetivo de prepará-los para atuar diante dos desafios colocados pela tecnologia. A

discussão de suas linguagens e de seus conteúdos, impregnados de aspectos afetivos, cognitivos e de mobilização do imaginário também vem ganhando espaço.

De acordo com a já citada Convenção da ONU, em 1989, sobre os Direitos da Criança, a educação para a mídia e a participação das crianças relacionam-se aos direitos da criança, não só com relação a mídia, mas também na sociedade (fundamentais para ampliar e garantir a democracia). Segundo Feilitzen (2002, p.19),

a criança deve ter acesso a informações e materiais de várias fontes nacionais e internacionais, especialmente àquelas que objetivam a promoção de seu bem-estar, espiritual e moral (do artigo 17); a criança deve ter direito à liberdade de expressão (do artigo 13); a criança tem o direito de expressar sua opinião com relação a todos os assuntos que a afetam (do artigo 12).

Já o documento organizado pelo MEC/SEF/DPEF/COEDI, em 1997³², identifica 12 critérios que assegurem um patamar mínimo de qualidade nas instituições de educação infantil³³, dos quais se destacam: direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; direito a desenvolver a curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; direito a desenvolver a identidade cultural, racial e religiosa.

Observa-se que as tecnologias são de interesse das crianças, por serem utilizadas também para entender a sociedade em que vivem, a qual é organizada em torno do trabalho, da globalização, da comunicação constante entre os países. Até as crianças menores

³² Critérios para um atendimento em creches, que respeitem os direitos fundamentais das crianças.

³³ Seriam eles: direito à brincadeira; direito à atenção individual; direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; direito ao contato com a natureza; direito à higiene e à saúde; direito a uma alimentação sadia; direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; direito ao movimento em espaços amplos; direito à proteção, ao afeto e à amizade; direito a expressar seus sentimentos; direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; e direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

[...] ouvem notícias televisivas e músicas no rádio, interessam-se por conversas sobre mísseis, gostam de bater fotos e serem fotografadas, representam personagens de filmes ou programas de TV, realizam tentativas de escrita, registram suas impressões, “lêem” livros, isto é, estão sempre em contato com estes artefatos culturais, seja com instrumentos reais ou ficcionais. (FERREIRA, 2004, p. 38).

Desde cedo, as crianças demonstram interesse e desejo pelo uso dos aparelhos midiáticos, ainda que não saibam usá-los corretamente. Utilizam esses equipamentos e os exploram do mesmo modo como fazem com todos os objetos que lhes são disponibilizados: mexem, remexem, apertam teclas, espiam, tentam aprender, viram páginas... Aos poucos, com a mediação de adultos ou crianças mais experientes, “[...] vão se apropriando com mais competência destes artefatos de modo apropriado, com a carga cultural de sua criação, ou de acordo com os esquemas de uso incorporados por elas, seguindo objetivos próprios”. (FERREIRA, 2004 p. 38). Manipular estes instrumentos é uma forma que a criança encontra para projetar-se no mundo adulto e construir conhecimento. Afinal, quem, quando criança, não desmontou (ou quis desmontar) algo “para ver como funcionava”? Relógios, rádios a pilha e calculadoras sempre exerceram certo fascínio sobre as crianças, apesar de a máquina geralmente fazer parte do mundo adulto. Nogueira (1998) reflete sobre a aproximação da máquina com o universo infantil, já que seu modo de funcionamento parece estar sempre envolvido em uma aura de mistério.

2.3.1 O computador

A realidade de hoje é um pouco diferente, pois o computador, antes confinado nos escritórios e indústrias, por ser instrumento de trabalho dos pais, ganhou espaço

na casa de muitas crianças. O computador não é mais algo para ser visto, mas para ser usado, “brincado”. É uma televisão com teclas, uma máquina de calcular, escrever e desenhar, um robô, uma máquina inteligente, cheia de música, jogos e muita ação na memória. Como desvendar o mistério do computador?

Ter um computador em casa parece ser um símbolo de status. Quem o tem, sente-se importante. Quem não tem, afirma que o usa, na casa de alguém, ou que irá comprar em breve.

Os pais, ao comprar um computador para uso exclusivo da criança ou oportunizar que ela freqüente uma escola ou um curso específico de computação, buscam, com esta aprendizagem, um benefício direto para o rendimento escolar da criança ou a preparação dela para o (futuro) mercado de trabalho. Muitas vezes, esses pais não percebem os outros usos que a criança faz do computador (máquina-brinquedo, máquina-diversão), que lhe proporcionam um prazer percebido nas risadas, nas descobertas, nos acertos, na cumplicidade das crianças ao realizarem algo de seu interesse. Esse mesmo prazer pode se transformar em “[...] frustração e desinteresse quando o uso do computador passa a ser imposto, excessivamente dirigido. O computador, objeto de prazer em casa, entra na escola, muitas vezes, transfigurado em trabalho-obrigação, perde seu encanto, seu mistério”. (NOGUEIRA, 1998, p. 113).

O computador está em todos os lugares e, nesses lugares, ele não é só de criança. É um objeto do cotidiano que, nas mãos das crianças, transforma-se em qualquer coisa que a imaginação permitir. Com o computador

[...] a criança apropria-se da tecnologia pertencente ao mundo profissional adulto, transforma-se em brinquedo, aparelho-jogo, máquina lúdica, decretando a renovação de sua existência. Brinca de ser arquiteta, escritora, matemática, desenhista, bancária, fazendeira, imita os adultos em seus

trabalhos. Na brincadeira com o computador, o uso infantil é praticamente o mesmo que o uso adulto: escrevem histórias, desenham, calculam, jogam. Juntos, adultos e crianças, companheiros de computador, trocam experiências, ensinam uns aos outros. Como se tivéssemos voltado ao século XVII quando, de acordo com Ariés (1981), a aprendizagem para a vida era determinada pela convivência entre jovens e adultos; as brincadeiras e os jogos realizados por todos; os laços afetivos estreitados pela cumplicidade de conhecimentos. (NOGUEIRA, 1998, p. 114)

Essa troca acontece também na instituição de educação infantil. As crianças esclarecem dúvidas entre elas, descobrem coisas novas juntas, enfim, o conhecimento não pára de circular.

Para as crianças, o computador é um equipamento lúdico, que incorpora sons, imagens, criação de novos mundos, envolvendo o imaginário infantil. Nogueira aponta que o computador está tão associado ao jogo que ambos chegam a se misturar. A indústria, percebendo nas crianças um grande filão e querendo cativar pais e professores, começou a produzir jogos educativos em versões eletrônicas. Mas, aliando jogo e trabalho escolar, o “jogo pedagogizado” perde o encanto, o atrativo da aventura e fantasia, transformando-se em um livro eletrônico que visa a testagem de determinados conhecimentos.

Assim, deve-se ter cuidado para que, na proposição de atividades para envolver crianças e mídias, não se deixe de resgatar a brincadeira, especialmente nas instituições de educação infantil, pois esta é uma das formas pelo qual a criança se apropria do mundo que a cerca, ou seja, é brincando que a criança passa a compreender a sua cultura. A brincadeira não deve ser utilizada como meio para se chegar a aprendizagens - embora esteja claro que elas aconteçam no decorrer das brincadeiras – mas estas devem ser acolhidas como espaço de interação, de lazer, de tempo livre, de possibilidade de situações e vivências de papéis que muitas vezes

somente são possíveis através destas experimentações. Faz-se, necessário, então, respeitar as brincadeiras infantis também nos momentos em que as crianças manipulam as diferentes mídias, buscando observar suas brincadeiras e, se necessário, intervir em suas percepções de mundo, numa tentativa de ampliar seus conceitos e entendimentos dessas relações sociais.

Em seu artigo, Nogueira (1996) fala da história da informática na educação, iniciada na década de 60, quando a proposta de instrução programada, de Skinner, foi utilizada como modelo para a elaboração de diversos tipos de CAI (Computer Aided Instructions). Até aquele momento, os computadores só existiam nas universidades e nas grandes empresas para efetuar cálculos, guardar informações e gerar relatórios. Surgiu, assim, uma nova abordagem do uso de computadores no ensino: a linguagem Logo, que pretendia criar um ambiente no qual a criança, interagindo com as outras crianças, com o professor e com os objetos desse ambiente (computador, tintas, brinquedos, massinha...), pudesse construir seu conhecimento, em vez de simplesmente recebê-lo.

No Brasil, o computador só começou a chegar às escolas na década de 80. Nogueira fala de sua experiência na implantação de um desses projetos no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, iniciada com o trabalho realizado com os professores que atuavam junto aos alunos interessados. Nesse movimento, Nogueira percebeu que o computador aparecia como novidade, mas não trazia mudanças significativas. Essas mudanças, quem as trazia eram os professores, discutindo textos, repensando sobre criatividade, flexibilidade, multiplicidade, cooperatividade. Após vários outros projetos, Nogueira (1996, p.101) concluiu que “[...] os efeitos do computador são determinados, não pelo computador,

mas pelas características dos alunos e professores, pela metodologia de ensino, pela organização social da turma”.

Assim, é papel da escola formar indivíduos - crianças e professores - que saibam utilizar crítica e criativamente o computador - tecnologia social e histórica como o cinema, a fotografia, a pena, a impressão e a escrita. É papel da escola democratizar o acesso a mais um instrumento de criação. É correto afirmar que as tecnologias são instituições culturais que produzem cultura e colaboram no processo de desenvolvimento infantil. Kenski (2002) alerta para o fato de que equipar as escolas com aparatos tecnológicos não garante o sucesso, porque as estratégias utilizadas pelo professor e as interações estabelecidas com as crianças são igualmente importantes. Resumindo: professores devem dominar as tecnologias, incorporando-as ao seu planejamento, todavia, devem também incorporar os princípios norteadores da educação infantil em sua práxis, a fim de planejar suas ações visando a criança como sujeito de direitos. Não basta ter uma sala equipada, entender de tecnologias, se não se souber como fazer uso delas para contemplar as múltiplas dimensões das crianças³⁴.

Ferreira (2004, p. 39) afirma que a base desse trabalho seria o olhar atento do professor sobre a criança, seus gestos, movimentos, olhares, suas reações frente às mídias, suas perguntas. A partir da leitura de suas necessidades, o adulto poderá conhecê-la melhor e planejar atividades que contemplem as curiosidades da criança.

³⁴ Rocha (1999, p. 62) afirma que o conhecimento e a aprendizagem fazem parte do universo infantil, mas há outras dimensões importantes “[...] a dimensão que os conhecimentos assumem na educação de crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, [...] as suas cem linguagens”.

2.3.2 A televisão

Esta mídia, diferente do computador, faz parte do cotidiano das crianças e está em praticamente todos os lares. As crianças conhecem bem o seu funcionamento e a programação, disputam espaço com os adultos e crianças maiores, refletindo-se, em suas brincadeiras, a compreensão que têm do que é visto na tela. Torna-se, assim, necessário, desvelar a influência da mediação familiar na experiência televisiva das crianças pequenas, dado o crescente reconhecimento da importância de se estudar o contexto de recepção em que habitualmente ocorre o consumo: o contexto familiar.

Com frequência, a TV é vista como bode expiatório de uma série de males, tais como destruição do diálogo e da própria vida familiar e indução a comportamentos violentos nas gerações mais novas. É certo que a TV influencia, mas também é certo que ela é influenciada pelas pessoas. Tal influência “[...] não pode ser compreendida fora de um quadro mais amplo e complexo dos contextos de vida e das relações sociais dos sujeitos e grupos sociais” (PEREIRA, 1999, p. 20-21)

Apesar de existirem outras variáveis a considerar e que são ligadas ao contexto e ao processo de recepção, Pereira³⁵ (1999, p. 13) discute a relação da TV com as demais atividades, práticas sociais, com estilos de vida e condicionantes da vida familiar, concluindo que a relação das crianças com a TV depende dos “[...] valores, normas e estilos de vida vigentes na família”. A TV seria, então, “[...] uma das facetas de um ecossistema informativo e comunicativo em que outras mídias e outras agências de socialização intervêm” (idem, p. 14). No entanto, tende-se a supervalorizar o impacto e os efeitos da TV na socialização e a desconsiderar a

³⁵ Sara Pereira, em sua pesquisa, centra-se nos usos da televisão em famílias portuguesas com crianças em idade pré-escolar (foram realizadas 50 entrevistas com os familiares). Apesar de ter como referência a realidade portuguesa, sua pesquisa pode indicar caminhos possíveis e pontos de encontro com o contexto brasileiro.

influência de outros agentes de socialização. O prefaciador do livro de Pereira, Manuel Pinto, destaca que, “[...] *quanto mais precárias forem as condições e os contextos de vida social das crianças, mais elas tenderão a recorrer ao mundo ficcional que a TV lhe proporciona em doses abundantes, correndo o risco de o tomar como real*”. (idem, p. 14). Pinto sugere, assim, que, ao invés de simplesmente criticar a TV, dever-se-ia investir cada vez mais na qualidade de vida familiar e escolar, contextos em que as crianças desenvolvem suas relações sociais diretas mais ou menos significativas.

Estudos da interação entre a família e a TV, desenvolvidos em países como Inglaterra, EUA, França e México, mostram que “[...] a atividade televisiva tem uma forte relação com a vida familiar e com os diferentes modos de organizar a vida cotidiana, constituindo um indicador, um pretexto e um estímulo para a interação no seio da família.”(Pereira, 1999, p. 19-20).

Saramago (2000, p. 02) identifica a família como

[...] a unidade social na qual se desenvolve grande parte dos consumos televisivos das crianças. O espaço doméstico é um ambiente físico privilegiado de visionamento, enquanto parte do conjunto das práticas privadas comuns aos membros da família. A TV pode mesmo ser pensada como membro metafórico da família. O consumo televisivo familiar “desenvolve-se num complexo ambiente social, no qual diferentes padrões de autoridade, submissão, autonomia, afetividade e intimidade se interligam nos diversos cenários das relações conjugais e parentais que se desenrolam no interior dos contextos familiares e também nas suas ligações com o mundo exterior. (2000, p. 2)

Pereira considera as crianças uma audiência especial, detentoras de competências e capacidades no plano cognitivo, da sociabilidade e da comunicação, sujeitos que exercem um papel ativo na construção e interpretação das mensagens

que recebem, mas que não podem prescindir das formas de mediação dos pais, especialmente no que diz respeito à TV. Pode-se, então, definir mediação como

[...] os processos, através dos quais os pais ajudam as crianças a filtrar, diluir, confrontar, interpretar e atribuir significado aos conteúdos televisivos, [...] podendo ser a forma mais importante e decisiva dos pais influenciarem o uso positivo da TV pelas crianças. (PEREIRA, 1999, p.22).

A importância do contexto familiar para a socialização do uso da TV, pelas crianças menores, é percebida, entre outros aspectos, pelo fato de as famílias determinarem não só o tempo de consumo pelas crianças, mas também os tipos de programas e a qualidade da experiência televisiva (muitas vêem os mesmos programas que os adultos e, na maioria das vezes, na companhia dos pais). Diversos estudos indicam que a interação presencial e direta com os “adultos significativos” (especialmente os pais), a discussão, os comentários e as explicações dos conteúdos ajudam as crianças a interpretar e a compreender as mensagens televisivas recebidas.

A mediação do adulto pode, assim, contribuir para que a criança usufrua a TV de forma mais ativa e crítica, saiba escolher o que é apresentado e recuse o que possa ser menos benéfico para seu desenvolvimento. A mediação do adulto também contribui para que as crianças sejam espectadores/cidadãos ativos, com espírito e autonomia crítica face ao que vêem e ouvem na TV, numa perspectiva de educação para a cidadania.

As crianças iniciam sua atividade televisiva quando ainda são bebês e vão desenvolvendo o gosto e o hábito ao longo da infância. Para as crianças, a TV desempenha os papéis de babá eletrônica e contadora de histórias; estimula sua fantasia e sua imaginação; apresenta acontecimentos, pessoas e lugares a que

difícilmente teriam acesso por outro modo, o que lhes permite viajar no tempo e no espaço. Nesse sentido, pode-se traçar um paralelo entre a TV e a brincadeira, já que esta representa uma possibilidade de vivenciar situações que ainda não pode experimentar na realidade.

Os discursos e as pesquisas sobre a relação crianças - TV refletem as ideologias dominantes sobre a infância. Por exemplo, as críticas à TV e à sua influência negativa refletem uma concepção de criança pura, indefesa, passiva, influenciada pelo meio e sem capacidade de discriminação ativa.

O conceito atual de infância, conforme já foi delimitado, sugere que esta deve ser vista não como um estágio de vida determinado, inalterável e universalmente reconhecido ou como uma realidade homogênea, mas sim como uma construção social e histórica. Ao se considerar que as crianças desempenham um papel ativo e seletivo no meio em que estão inseridas, reconhece-se que são protagonistas de seu próprio processo de desenvolvimento e, portanto, da construção de sua própria infância. Pereira (1999) pondera que, na relação da criança com a TV, são subestimadas as diferentes formas através das quais elas constroem sentido a partir daquilo que vêem. Vendo TV, a criança dela retira informações, modelos de comportamento, atitudes e valores que interpreta e reconstrói à sua maneira.

Por outro lado, não se deve substituir a imagem tradicional da criança inocente e vulnerável por uma imagem de criança “super-herói, ativa e autônoma”, pois as duas são homogêneas e indiferenciadas. Buckingham (2000) destaca em seu livro que a

[...] visão tradicional das crianças como passivas e vulneráveis vai sendo desafiada pela visão mais recente de que elas têm uma competência inata para as mídias, e de que ‘sabem tudo’ sobre elas. [...] tenho procurado ir além destas alternativas excludentes, entre “ou isto, ou aquilo” [...] precisamos situar as atividades do público infantil dentro de seus contextos sociais – em relação a outras forças sociais que agem na vida das crianças,

e em relação à natureza cambiante das tecnologias, dos textos e das instituições midiáticas.³⁶

As instituições educacionais têm o importante papel de tornar o acesso das crianças mais igualitário, tanto o acesso às tecnologias de mídia quanto ao capital cultural necessário para usá-las da forma mais produtiva. Buckingham (2000) defende a possibilidade de novas formas de mídia-educação que se movimentem para além da sala-de-aula tradicional, envolvendo novos tipos de diálogo entre familiares e crianças, entre os públicos, os produtores e os planejadores políticos. O autor ainda afirma:

Por fim, é importante enfatizar que os direitos de mídia ou culturais não devem ser vistos separadamente das questões mais gerais sobre o status social e político das crianças. Nesse sentido, o apelo aos direitos culturais acarreta inevitavelmente um apelo aos direitos políticos. Nesse processo, questões tradicionais sobre poder e acesso – sobre quem possui os meios de produção, quem tem o direito de falar, e quais as vozes que podem ser ouvidas – precisam se manter no topo da agenda política.

Buckingham encerra sua análise constatando que as crianças estão, hoje, escapando para o grande mundo adulto, cheio de perigos e oportunidades, onde as mídias eletrônicas desempenham um papel cada vez mais importante. Já não se pode esperar proteger as crianças desse mundo, mas como enfatiza o autor, pode-se “[...] prepará-las para lidar com ele, compreendê-lo, e tornarem-se participantes ativas dele, por direito próprio”.

³⁶ Traduzido por Girardello.

3 PROPOSTA METODOLÓGICA

Este capítulo visa apresentar o desenvolvimento da pesquisa efetuada. Uma vez que o objetivo geral deste trabalho é “fornecer informação sistematizada sobre o consumo de mídia e as práticas culturais no cotidiano das crianças que são atendidas no espaço multimídia, que possa contribuir sócio-culturalmente para a ação neste espaço”, buscou-se atingir certa diversidade de situações econômico-sociais através das faixas etárias estabelecidas.

3.1 Procedimento de pesquisa

Do ponto de vista da abordagem do problema, a pesquisa desenvolvida foi qualitativa, pois, segundo Silva e Menezes (2001) “[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são ações básicas no processo de pesquisa qualitativa, não sendo primordial o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave.

Já do ponto de vista de seus objetivos, esta pesquisa pode ser identificada como exploratória (Gil, 1991), pois visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso.

Esta pesquisa assume, então, a forma de estudo de caso, pois, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, segundo Gil (1991, p. 18), “[...] envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento”, considerando a unidade social como uma totalidade, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela simples análise estatística.

Como principal instrumento de coleta de dados, elegeu-se a entrevista, visto que o primeiro objetivo específico desta pesquisa é “identificar o consumo de mídia e as práticas culturais de crianças de 4 a 6 anos, que utilizam o espaço multimídia da Creche Maria, e de seus familiares”. Os dados, obtidos através das entrevistas e suas respectivas análises poderão contribuir para a avaliação e o planejamento de novas intervenções neste espaço, que é outro objetivo específico.

De acordo com o que já foi explicitado, optou-se por uma pesquisa qualitativa de recepção a fim de perceber como são as práticas culturais e o consumo de mídia das crianças da Creche e de seus familiares, isto é, as idéias que crianças e seus familiares já possuem sobre as mídias, o que gostam de ouvir, ver e como vêem.

3.2 Da entrevista

Definida a faixa etária da pesquisa - crianças de 3 a 6 anos de idade - era necessário, para atender aos objetivos pretendidos, recolher informações,

experiências, vivências e opiniões dos pais destas crianças ou, na sua ausência, de outros adultos significativos na vida delas.

O instrumento adequado para o desenvolvimento de uma metodologia de tipo qualitativo, que visava atender aos objetivos delineados, era a entrevista individual semi-estruturada, que permite recolher informações mais ricas e mais espontâneas. Esta técnica permite igualmente, ao entrevistador, delimitar os temas a abordar, conferindo, no entanto, um grau de liberdade bastante elevado ao entrevistado para se manifestar sem constrangimentos excessivos e para além dos inerentes à própria situação de entrevistados. Bogdan e Biklen (1994, p. 134) revelam:

Em investigações qualitativas, as entrevistas podem [...] constituir a estratégia dominante para a recolha de dados. [...] ela é utilizada para obter dados significativos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao pesquisador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Tendo-se presente todos os aspectos acima citados e de forma coerente com os objetivos da pesquisa, foram delimitados alguns tópicos macro, que servissem de guia para as perguntas a serem realizadas. Os tópicos foram os seguintes:

- conhecendo as crianças e suas famílias – através do qual se procurou obter um perfil sócio-econômico e conhecer as rotinas e o cotidiano da família, ou seja, a ocupação do tempo, as atividades diárias e as atividades preferidas das crianças;
- os equipamentos de mídia - usos, conhecimento e preferências – o objetivo deste tópico era identificar a presença e os usos dos equipamentos de mídia, como TV, rádio e CD na família;

- as mídias no cotidiano familiar – no conjunto de perguntas feitas aos familiares das crianças procurou-se obter informações sobre consumo de livros, jornais, cinema, teatro, enfim, consumos culturais;
- as relações com a Creche e o EMI – aqui se pretendeu avaliar como os familiares e as crianças vêem a Creche e o EMI, identificando dúvidas e opiniões;
- os desejos e sonhos – neste tópico os familiares das crianças foram convidados a “criar” programas de televisão para eles e para os filhos, identificar usos que poderiam fazer do computador, caso o possuísem, e projetar o futuro.

Destaca-se que a organização dos itens da entrevista baseou-se no modelo de entrevista utilizado por Girardello e Orofino (2000)³⁷. Foi organizado um roteiro de entrevista básico, orientativo (Anexo 1), no qual são permitidas e até estimuladas intervenções de quem está respondendo o que, na maioria das vezes, leva ao enriquecimento do produto final, pois se consegue muito mais espontaneidade e até certa cumplicidade. Segundo Zago (2003, p. 302), “a interação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado decide o desenvolvimento da entrevista e a natureza das informações produzidas”.

3.3 Da amostragem

De acordo com Silva e Menezes (2001, p. 32), a população (ou universo da pesquisa) “[...] é a totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características

³⁷ Esta pesquisa foi realizada com 90 crianças que freqüentavam classes de 1ª série em quatro escolas de diferentes contextos sociais da cidade.

definidas para um determinado estudo. Amostra é parte da população ou do universo, selecionada de acordo com uma regra ou plano”. Assim, com relação à delimitação da amostra, ou seja, quais familiares das crianças da Creche estariam envolvidos na pesquisa, procurou-se atender a dois critérios: que seus filhos tivessem de 3 a 6 anos de idade e que houvessem freqüentado o EMI durante o ano de 2003.

Um grupo de crianças que já havia sido entrevistado pelos alunos do curso de Jornalismo da UFSC, sob orientação da Professora Gilka Girardello, era a primeira opção, pois seria interessante utilizar a mesma amostra. No entanto, como as entrevistas agora seriam realizadas com os pais das crianças, algumas dificuldades surgiram, sendo a maior delas a saída de algumas daquelas crianças, da creche, especialmente aquelas que freqüentavam o G7³⁸ em 2003 e que já estavam na 1ª série de alguma escola da região. Além desta grande dificuldade, esbarrou-se na falta de disponibilidade de muitos dos pais para participar da pesquisa. Na prática, foram então envolvidos, dentre os familiares de crianças desta faixa etária, aqueles que tinham disponibilidade de horários e com quem se conseguiu fazer contacto. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, que inclui observação prolongada e entrevistas aprofundadas, do total de 70 crianças matriculadas nas turmas de 4 a 6 anos, optou-se por entrevistar 15 familiares, o que era representativo, até por que a maior parte deles tem mais de um filho nesta faixa etária.

³⁸ G é a abreviatura de grupo de crianças. Na creche em questão, G7 corresponde ao grupo das crianças maiores, de 6 anos.

3.4 Da forma da entrevista

Foi definido que o contato com os pais no sentido de lhes comunicar os objetivos do estudo e de averiguar a disponibilidade de cada um para a realização da entrevista (o termo “entrevista” foi substituído por conversa informal, para evitar eventuais situações de constrangimento, associadas à idéia de entrevistas para a televisão), seria efetuado através de uma carta, enviada a todas as famílias das crianças dos três grupos. A fim de salvaguardar a disponibilidade dos pais, foi também esclarecido que não era obrigatório estarem presentes os pais e as mães, bastando que um deles se dispusesse a manter a conversa informal. O local e horário de realização dos encontros (início do dia, final do dia, na creche, à noite, ou no fim-de-semana, em casa), também ficou a critério dos familiares, que enviaram suas respostas, através de uma ficha na qual também informaram o número do telefone para contato e o melhor ou os melhores horários disponíveis para que as entrevistas fossem realizadas.

Os recursos utilizados nas entrevistas foram: caderno, caneta e gravador.

Quanto à entrevista em si, buscou-se, na Creche ou na Escola, um local adequado, que não fosse barulhento, tivesse certo nível de conforto e fosse livre de interrupções ou de supervisão indesejada, o que foi conseguido de modo razoável.

Quanto ao desenrolar da entrevista, procurou-se seguir a orientação de Bogdan e Biklen (1994, p. 135), que registraram, em seu trabalho, que as entrevistas geralmente começam com uma conversa informal, a fim de se encontrar interesses comuns, necessário à construção da relação pesquisador-pesquisado. Dependendo do caso, esta fase pode levar mais ou menos tempo. Também se julgou importante

deixar claro o objetivo da entrevista e garantir que o conteúdo da mesma seria tratado confidencialmente.

Criar um bom ambiente para quem estava sendo entrevistado, abordando questões simples e corriqueiras, no início, e evitando perguntas muito óbvias, que levassem a respostas monossilábicas, foi um procedimento considerado indispensável. Procurou-se ainda aprender a perceber o significado do silêncio e a respeitá-lo, pois, como Bogdan e Biklen complementam, “os silêncios criam a oportunidade para os sujeitos organizarem seus pensamentos e dirigirem parte da conversa”. (1994, p. 136). Assim como se procedeu com relação ao silêncio, procurou-se respeitar e prestar atenção também às palavras pronunciadas, com base na recomendação de Bogdan e Biklen (1994, p. 137):

Encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar o mundo [...] Se não conseguir compreender, encare o defeito como seu. Assuma que o problema não reside na falta de sentido do que o sujeito está a dizer, mas que reside em si, que não o conseguiu compreender [...] experimente diferentes técnicas, incluindo piadas e desafios ligeiros. Pode ter que pedir aos entrevistados para elaborarem histórias e, por vezes, partilhar com eles as suas experiências.

Tantos mistérios, tantos enigmas, tantos pensamentos e sentimentos e apenas uma ínfima parcela é exteriorizada. Qual o real significado dessas palavras? E o que está sendo dito através da linguagem não-verbal?

3.5 Da análise

Para Silva e Menezes (2001), nesta etapa da pesquisa, sintetizam-se os resultados obtidos, explicitando se os objetivos foram atingidos e se as hipóteses ou os pressupostos foram confirmados ou rejeitados.

As categorias de descrição e análise das entrevistas que foram realizadas coincidiam com os tópicos definidos como guia para as perguntas a serem realizadas nas entrevistas, a saber: conhecendo as crianças e suas famílias; os equipamentos de mídia - usos, conhecimento e preferências; as mídias no cotidiano familiar; as relações com a Creche e o EMI; desejos e sonhos.

Tendo por base este conjunto de categorias temáticas, procedeu-se então à análise de conteúdo das entrevistas. Sendo uma pesquisa qualitativa, a análise tem como objetivo o conhecimento e a compreensão dos significados e das interpretações dadas pelos atores sociais às situações, aos acontecimentos em que estão envolvidos e aos seus modos de atuar.

Essa análise, descritiva, buscou “dialogar” com os aspectos levantados na fundamentação teórica, aprofundando-se em alguns itens primordiais para alcançar os objetivos traçados, visto que a quantidade de informação obtida foi bastante extensa.

É importante destacar que grande parte do trabalho envolveu a construção de uma relação entre entrevistador-entrevistado. Apesar do estranhamento inicial, tinha-se em comum a criança, além do desejo de contribuir para a construção de um espaço de interações cada vez melhor. Por tudo isso, por todo o aprendizado e toda a riqueza das experiências que foram compartilhadas com os diversos sujeitos que

influenciaram este trabalho, confirma-se, com ênfase, a afirmativa de Chizzoti (2003, p. 84): “O resultado final da pesquisa não será fruto de um trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva, gestada em muitas decisões, que a transformam em uma obra coletiva”

4 ESTUDO DE CASO

De acordo com o que já foi explicitado no capítulo anterior, o estudo de caso objetiva retratar um aspecto da realidade de forma mais aprofundada, possibilitando, posteriormente, estudos mais abrangentes. Neste capítulo, serão explicitados os resultados deste estudo.

4.1 A Creche Maria: o EMI, as crianças, suas famílias e os profissionais

Para melhor compreensão do trabalho efetuado, é oportuno descrever o espaço físico e o funcionamento da Creche Maria e do Espaço Multimídia Infantil nela implantado, e apresentar os sujeitos envolvidos: as crianças, seus familiares e o quadro funcional da Creche.

A Creche Maria possui uma área total de 1.350 m², com 450 m² de área construída. Todo o espaço está cercado por um muro.

A área externa é dividida em quatro partes: a fachada de entrada, com árvores, jardim e um banco de madeira de três lugares; a horta, com canteiros de verduras, chás e temperos; um pequeno parque cercado, para uso das crianças de zero a três anos, com balanços, escorregadores e um canteiro de flores; e um outro parque, para uso de todas as crianças, com árvores, caixa de areia, balanços, escorregadores, gangorras, pneus pendurados, casinha de madeira, uma ponte pênsil, um triângulo de escadas e três tubos cimentados coloridos.

O prédio da Creche tem um corredor, sete salas para as crianças, um solário para os bebês, quatro banheiros adaptados para crianças, uma sala de professores, uma sala de direção, uma secretaria, dois banheiros para adultos, dois depósitos (um para materiais didáticos e outro para alimentos), uma cozinha, uma lavanderia e uma sala do espaço multimídia infantil.

A mobília, de maneira geral e apesar das diferentes faixas etárias, é a mesma para todas as salas, com mesas de fórmica quadradas, arredondadas nos cantos, e quatro cadeiras de madeira para cada mesa. O número de mesas varia de acordo com o número de crianças por sala. Apenas nas salas dos Grupos G1 (berçário) e G2 (atende crianças de 1 ano) é que estão incorporadas outras mobílias: berços, bebês-conforto e sofá para amamentação.

A mobília geral compõe-se, além das mesas e cadeiras, de armários para materiais didáticos, jogos e brinquedos. Há cantos diversificados e organizados para brincadeiras, como o canto da casinha e o canto da literatura; colchões empilhados para a hora do descanso; tapete; varal de produções; quadro-negro à altura dos pequenos; cabideiros para as mochilas; cesta ou caixas com brinquedos de parque; painéis decorativos e outros detalhes, de acordo com as escolhas das professoras e das crianças.

4.1.1 Espaço Multimídia Infantil – EMI

Em 2000, foi estabelecida uma parceria entre a Divisão de Educação Infantil e a Divisão Mídia e Conhecimento, pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de

Florianópolis, iniciando-se, neste período, as discussões sobre políticas de utilização das mídias na Educação Infantil. Em 2001, foi elaborado o projeto de implantação do EMI, para o qual foi selecionada uma das creches municipais. Salienta-se que a escolha da Creche Maria para a implantação do projeto, por parte da Secretaria Municipal de Educação, deu-se em virtude de já existir ali uma sala disponível, utilizada anteriormente como videoteca e brinquedoteca, e também por ter o projeto a aceitação de toda a equipe de profissionais da Creche. Uma outra creche, cujo nome foi cogitado, estava em reformas, o que inviabilizaria a implantação do projeto naquele período.

Para a implantação do "Projeto Espaço Multimídia Infantil para crianças de zero a seis anos na Creche Maria - município de Florianópolis-SC", no ano de 2002, foram adquiridos os equipamentos com recursos do Programa de Modernização da Administração Tributária/Banco Nacional de Desenvolvimento Social - PMAT/BNDES, e também com recursos da Secretaria Municipal de Educação.

O projeto possui o caráter de funcionar como ambiente e experimental, com o intuito de, posteriormente, ampliar esta idéia para outras instituições. Seu objetivo é perceber como acontece o acesso das crianças às mídias no cotidiano da instituição, a fim de desenvolver as diferentes linguagens e contemplar as múltiplas dimensões humanas. Assim, o projeto EMI (2002, p. 3) tem como proposta

[...] trabalhar com estas tecnologias de forma crítica e criativa, objetivando o desenvolvimento da criança, reconhecendo-a com um sujeito de direitos, constituído de múltiplas dimensões humanas, as quais podem ser contempladas através de inúmeras atividades proporcionadas pelas várias mídias como: exploração da criatividade, a lógica com jogos, o raciocínio, o interesse pelo código escrito, a capacidade de concentração, o aguçamento da curiosidade, a ampliação de conhecimentos, a variedade de informações via livros e Internet, experimentar as diferentes leituras e linguagens, e outros.

A partir de 2003, o espaço foi organizado e iniciou-se a utilização das mídias por crianças e educadores. Ao longo desse ano, o Núcleo de Tecnologia Educacional³⁹ ofereceu momentos de formação aos profissionais envolvidos no projeto, por meio de cursos, oficinas, assessorias e consultorias, a fim de sensibilizá-los e motivá-los para o uso das mídias. Assim, durante o ano de 2003, a Prof^a Gilka Girardello coordenou a formação em Mídia e Educação Infantil - “As mídias no mundo imaginário infantil”, trabalhando os seguintes conceitos: multimídia, produção de conhecimento, criticidade, direitos de mídias às crianças – proteção, provisão e participação; análise de vídeo; discussão de texto sobre televisão (visando selecionar os programas televisivos); direcionamentos sobre o uso dos computadores para as diferentes idades; importância da internet.

O EMI conta com um profissional especializado para organizar e administrar os materiais e as atividades ali desenvolvidas. Assim como em todas as escolas básicas municipais de Florianópolis que possuem salas informatizadas, este profissional é chamado de coordenador e é contratado por 40 horas semanais.

O coordenador deve incorporar as seguintes competências: sensibilizar os professores quanto ao uso das mídias; discutir as possibilidades de uso pedagógico do computador, de livros e outros meios; divulgar as capacitações oferecidas pelo Núcleo de Tecnologia Educacional; articular o trabalho desenvolvido ao projeto político-pedagógico da creche; planejar as atividades com os professores, sistematizando, acompanhando e avaliando o trabalho realizado; organizar a agenda de uso do espaço; participar, periodicamente, de reuniões e de cursos oferecidos pelo NTE para auto-capacitação; zelar pela conservação dos equipamentos e dos

³⁹ NTE.

outros recursos, comunicando alguma irregularidade; elaborar relatórios mensais, além de outras atividades. (NTE/SME/PMF, 2002).

É importante salientar que a coordenadora do EMI da Creche Maria possui formação em pedagogia de educação infantil e foi escolhida no próprio grupo de profissionais da creche.

A formação da Coordenadora do EMI e assessoria para que ela possa organizar e planejar o trabalho pedagógico desenvolvido neste espaço acontece nos cursos oferecidos pelo NTE, em encontros mensais no curso Mídia Educação, através do NTE, e em assessoria direta para a elaboração de projetos, planejamentos, relatórios, entre outros.

Situado no centro do corredor da Creche, o EMI é constituído de uma sala de 29 m², que possui: 8 computadores, 17 cadeiras giratórias, 1 impressora, 3 aparelhos de TV (1 de 29 polegadas e 2 pequenos), 3 aparelhos de som (2 portáteis e 1 grande), um pequeno acervo de fitas de vídeo e CDs musicais, 1 retro-projetor, 1 máquina fotográfica digital, 1 aparelho de ar-condicionado, 1 armário de fórmica com cerca de 450 livros de literatura infantil, 1 armário de ferro com equipamentos para uso no EMI e para empréstimos às outras salas da Creche, com *softwares* emprestados pelo NTE, 1 armário de arquivos, 1 boneca de pano de grandes proporções, que representa Dona Benta, do “Sítio do Pica-pau Amarelo”, 1 colcha de retalhos simbolizando a cultura açoriana, várias almofadas, 2 tapetes e vários brinquedos espalhados organizadamente, como postos de gasolina, carrinhos de ferro e oficina com ferramentas, bonecas e bichos de pelúcia, mesinha pequena de plástico e várias cadeirinhas coloridas, bonecas de pano, livros, gibis, pequenos brinquedos e outros materiais.

Dos 8 computadores, 4 ficam numa parede e 4 em outra, de tal forma que podem ser utilizados em duplas. A impressora é de uso comum.

O EMI pode ser visualizado, em parte, na Figura 1 a seguir.



Figura 1 – EMI

A grande boneca de pano, que representa a Dona Benta do “Sítio do Pica-pau Amarelo”, evoca a imagem de uma vovó - segura uma cesta de livros e tem longas pernas para dar colo às crianças nos momentos em que se contam histórias para elas. É uma personagem bastante conhecida e amada pelas crianças, tendo sido confeccionada pela própria diretora da Instituição.

O tapete colocado sob a boneca de pano serve para ouvir histórias e o outro, em frente à TV, para assistir aos programas, deitados ou sentados no chão, apoiados nas almofadas existentes.

Há também um armário de arquivos, com vários palhaços coloridos colados. Para proteger os equipamentos do sol, existe uma cortina em black-out, enriquecida com bolsos coloridos, dentro dos quais há bonecas de pano, livros, gibis e pequenos brinquedos.

Os brinquedos são constantemente modificados, não só porque quebram com facilidade, devido ao seu uso por grande número de crianças, mas também porque novos brinquedos são recebidos constantemente da Secretaria Municipal de Educação, dentro da prática normal de se diversificar os ambientes para que se tornem mais atrativos. A Figura 2 mostra as crianças utilizando o espaço multimídia.



Figura 2 – Crianças de diferentes idades interagindo no EMI

Projetos diferenciados e inovadores como o do EMI, precisam ser construídos no dia-a-dia. Nessa caminhada, várias foram as dúvidas e incertezas expostas pelas profissionais nas reuniões de elaboração do projeto. Uma delas foi em relação à interação das crianças menores no EMI (pois estas também seriam atendidas no espaço), por apresentarem maior dependência do adulto e possuírem suas especificidades de locomoção e linguagem. No entanto, mesmo que não tenham coordenação motora suficiente para manusear o mouse, estas crianças, com certeza, estão aptas para interagir com outras mídias, participar da roda de histórias, ouvir música e dançar, assistir programas televisivos, brincar, e explorar ambientes com pessoas e materiais diferentes, entre outros.

É fato que os profissionais da SME e da creche criaram, com a instalação do EMI, um campo de estudo sobre o processo de incorporação de diversas mídias à educação infantil. Idealizaram, ali,

[...] um organismo que se torna processo, sem limitações entre o brincar e o aprender, com crianças de diferentes idades e em pares, interagindo, convivendo e experienciando. Um lugar onde possam viver suas aprendizagens de maneira individual, respeitando ritmos e interesses, ou então de maneira coletiva, favorecendo as interações educativas. (FERREIRA, 2004, p. 35).

Na concepção dos profissionais que idealizaram o EMI, a aprendizagem das crianças não ocorre de forma padronizada, mas nos momentos mais espontâneos, por exemplo, nas brincadeiras, conversas, na interação com diferentes materiais, cabendo ao professor mediar as ações das crianças, atribuindo-lhes significado. Isso não invalida o uso das mídias de forma sistemática, atendendo aos objetivos delimitados pelo grupo de professores, de acordo com seus planejamentos. As

necessidades de cada grupo seriam, então, determinantes para a relação estabelecida com as mídias presentes no EMI.

Segundo a equipe do NTE, durante o processo, foram realizadas avaliações de maneira a reorganizar o trabalho e pensar novas metodologias e encaminhamentos para a continuidade do projeto. Participaram destas avaliações a consultora Gilka Girardello, a pesquisadora Adelir Pazetto Ferreira, a coordenadora do EMI, a equipe do NTE e os professores participantes do curso oferecido pelo NTE. Uma dificuldade apontada é a grande rotatividade de professores, que atuam na creche Maria em determinado período, participam da formação e no ano seguinte, não trabalham mais na creche, necessitando-se, portanto, reiniciar o processo de formação dos profissionais a cada ano que passa. Por outro lado, esses professores têm levado as discussões sobre as mídias para outras instituições de educação infantil, o que não deixa de ser uma contribuição relevante.

O “Projeto de Expansão do “Espaço Multimídia Infantil”, elaborado ao final de 2004, deixa claro que o EMI já faz parte do trabalho do NTE, não se configurando mais como um simples projeto. Neste documento, aparece a intenção de ampliar esse espaço para outras unidades, o que ainda está sendo discutido, em função de trocas ocorridas na equipe da DEI.

4.1.2 As crianças

A Creche atende cerca de 130 crianças, que são agrupadas por faixa etária, desde o G1 (berçário) até o G7 (6 anos), sendo que o número de crianças e de profissionais por turma é determinado através de portarias⁴⁰. Essas crianças, que

⁴⁰ Documentos discutidos e normalizados a cada ano pela Secretaria Municipal de Educação em conjunto com os diretores das Creches e Núcleos de Educação Infantil.

permanecem na Creche entre 7 horas da manhã e 7 horas da noite, ou seja, 12 horas diárias e 60 horas semanais, são filhas de trabalhadores que residem na comunidade e nas proximidades da creche.

4.1.3 As famílias

São os seguintes os dados sobre as famílias atendidas pela Creche, obtidos através das fichas de matrícula em fevereiro de 2003⁴¹:

a) quanto à procedência, 31,6% das famílias eram originárias de Florianópolis; 27,2% eram do interior de Santa Catarina; 18,4% vieram de outros Estados e 31,6% não informaram. Percebe-se claramente uma cultura em movimento, com laços sociais precários;

b) em relação ao grau de instrução, 1,4% não eram alfabetizados; 27,3% estudaram até a 4ª série do ensino fundamental; 51,9% possuíam o ensino fundamental completo; 19,6% concluíram o ensino médio; e apenas 1,6% tinham ensino superior;

c) com relação ao salário mensal, 39,3% recebiam menos de R\$ 300,00; 35,2% recebiam entre R\$ 300,00 e R\$ 600,00; 18% ganhavam acima de R\$ 600,00 ; e 7,5% dos pais estavam desempregados;

⁴¹ Tais dados foram coletados pela equipe da creche no ato da matrícula e constam no Projeto Político Pedagógico do mesmo ano.

d) quanto às profissões dos pais, 14 faziam serviços gerais e dentre os demais havia 15 empregadas domésticas, 6 vigilantes, 5 faxineiras, 5 artesãos, 3 cozinheiras, 3 diaristas, 3 manicuras; os outros não informaram sua profissão.

4.1.4 O quadro funcional da creche

A Creche, no final de 2003, contava com 38 profissionais: uma diretora, uma supervisora escolar, uma coordenadora do EMI, nove professoras, quatorze auxiliares, duas auxiliares de ensino, quatro merendeiras, três auxiliares de serviços gerais, um operacional e dois vigias. Havia também quatro profissionais readaptados, exercendo funções auxiliares por problemas de saúde.

A diretora, a supervisora, a coordenadora e oito professoras possuíam formação superior ou estavam cursando, e apenas uma professora possuía nível médio. Dentre as auxiliares, cinco haviam cursado ou estavam cursando nível superior, uma possuía ensino médio completo e quatro não o concluíram.

A carga horária das professoras era de 40 ou 20 horas, cumprindo o horário das 8 às 12 h e / ou das 13 às 17 h, com intervalo obrigatório de 1 hora para o almoço. As auxiliares cumpriam 30 horas semanais, sendo que o turno matutino iniciava às 7h e terminava às 13 h, e o vespertino iniciava às 13h e terminava às 19 h. Exclusivamente nesta creche, em razão do projeto Espaço Multimídia Infantil – EMI, havia uma coordenadora específica para o EMI, cumprindo carga horária de 40 h. Todas estas profissionais trabalhavam diretamente com as crianças, realizando a função de educar e cuidar.

As merendeiras trabalhavam 30 h cada uma e eram encarregadas de preparar o café da manhã, o almoço, o lanche da tarde e o jantar das crianças; as auxiliares de

serviços gerais cumpriam igualmente 30 h cada uma e eram contratadas para limpar todos os ambientes; o operacional, também com carga horária de 30 h semanais era, na época, o único profissional masculino da Creche Maria, responsável pelas áreas externas e por pequenas atribuições, tais como: trocar lâmpadas, pintar cercas e outras; as auxiliares de ensino cumpriam 20 h cada uma e suas funções eram tanto auxiliar a direção no serviço burocrático quanto substituir professoras nas salas; a supervisora escolar cumpria 40 h, das quais 12 eram reservadas para estudos na creche ou fora dela, e era responsabilidade sua orientar as profissionais em seus planejamentos e organizar e coordenar as reuniões pedagógicas e de estudos; a diretora, por sua vez, cumpria 40 h e exercia a função de coordenar toda a Creche, sendo o elo entre esta e a Secretaria Municipal de Educação; quanto aos vigias, responsáveis pela segurança da Creche, trabalhavam somente no período noturno, revezando-se a cada noite.

4.2 Encaminhamentos da pesquisa

Definidos os procedimentos metodológicos, foi realizado o contato com as professoras dos três grupos envolvidos: G5, G6 e G7, a fim de apresentar os objetivos do estudo e solicitar a sua colaboração para se viabilizar o contato com os pais das crianças que freqüentavam aqueles grupos, mediante a distribuição das cartas e da motivação dos familiares.

As 15 entrevistas com os pais das crianças que utilizaram o EMI em 2003, foram realizadas ao final deste mesmo ano, em dezembro, tendo sido concluídas em abril de 2004.

As primeiras entrevistas foram marcadas para o dia em que as professoras da Creche estivessem disponíveis para atendimento aos pais, não havendo atendimento específico para as crianças. Assim, no dia combinado, contou-se com a colaboração das professoras que, ao se despedirem dos pais, os avisavam das entrevistas, muitas das quais foram realizadas na copa da Creche, local disponível para refeições e utilizado comumente para encontros e reuniões de professores e dos demais funcionários. O ambiente, apesar de não ser totalmente apropriado, devido à circulação existente, supriu satisfatoriamente as necessidades por ser um local informal para conversar com os pais e conhecê-los.

As demais entrevistas foram realizadas no início de 2004. O contato com os pais foi difícil, porque muitos haviam fornecido números de telefones comerciais e já não trabalhavam mais nestes locais. Além desta dificuldade, constatou-se que, embora se houvesse mandado as cartas há pouco tempo (cerca de dois meses), alguns pais não se lembravam mais da entrevista e outros nem tinham mais filhos na Creche. Um certo número de pais decidiu ir até a Creche, mesmo no período noturno e outros se dispuseram a realizar a entrevista na nova escola que seus filhos tinham passado a frequentar.

Merece destaque a ajuda das profissionais da Creche, que fizeram a “ponte” entre a pesquisadora e os familiares das crianças e que disponibilizaram arquivos e espaços físicos para que os contatos e as entrevistas pudessem acontecer.

No final, todas as entrevistas foram realizadas, na própria Creche ou em uma escola de 1º grau de um bairro próximo, onde algumas crianças que pertenciam ao

G7, no ano de 2003, estavam agora matriculadas. Não se conseguiu realizar nenhuma entrevista na residência das crianças, apesar de esta ser uma opção possível e até incentivada. Todos os familiares, sem exceção, preferiram conversar na Creche, mesmo que seu filho tivesse “faltado” naquele dia. Talvez pelo receio de “abrir as portas” ou de “abrir as suas vidas”. Afinal, observar a organização da casa, os objetos de decoração ou a interação da criança neste espaço e com os demais membros da família pode dizer muito sobre quem habita este local. Nos estudos de Zago (2003, p. 298), esta relação de complementaridade entre os dois recursos (entrevista e observação) está diretamente relacionada à escolha do local da entrevista: “Uma das opções metodológicas nos estudos com as famílias [...] consiste em realizar, sempre que possível, a entrevista em suas residências. Este espaço oferece um material de observação bastante rico”. Talvez fosse necessária uma vivência mais longa com a comunidade para que esse receio se atenuasse.

Em relação ao grau de parentesco dos entrevistados, é importante salientar a presença maciça das mães das crianças em 13 entrevistas. Somente um pai compareceu à entrevista e ainda uma avó. Esta situação pode ser explicada, em grande parte, pelas ocupações profissionais dos pais e pelo modo de vida das famílias participantes, ou seja, por haver muitas mães solteiras, pais separados e horários rígidos a cumprir, entre outros motivos. Outra constatação, desta vez com relação às mães que são domésticas, foi o fato de que os horários de trabalho destas são, em geral, mais flexíveis, negociáveis. Sair cedo, passar o dia todo fora de casa, trabalhando, e voltar tarde são exigências profissionais da maioria dos pais, o que faz com que o estilo educativo vigente pareça estar mais a cargo das mães e ser também partilhado pelas avós. Isto pode ser percebido pelo tempo que as

crianças passam com elas, durante o dia, e porque são elas que geralmente vão buscar os filhos na creche, facilitando a marcação das entrevistas.

Vale ressaltar que, ao se entrevistar o único pai que se dispôs a comparecer, este se justificou, alegando que a mãe da criança responderia às perguntas com maior propriedade.

A experiência de entrevistar em busca da compreensão da realidade foi bastante rica, em todos os sentidos. As entrevistas existiram porque se estava procurando “identificar o consumo de mídia e as práticas culturais de crianças de 4 a 6 anos que utilizam o espaço multimídia da Creche Maria e seus familiares” (objetivo específico deste trabalho) e as pessoas entrevistadas falavam de suas crianças, de seus cotidianos, dos hábitos familiares, da percepção que têm sobre o que elas aprenderam na Creche em geral e no EMI em particular. Por isso, entende-se que se obteve um material de boa qualidade para embasar a pesquisa.

Todas as entrevistas foram gravadas em fita e integralmente transcritas para possibilitar a análise de conteúdo. As transcrições foram realizadas por colaboradora externa, sem formação na área e acompanhadas pela pesquisadora. Estas transcrições das entrevistas gravadas se constituem, assim, nos principais dados desta pesquisa.

4.3 Descrevendo e analisando as entrevistas

Realizadas e transcritas as entrevistas, a fase seguinte foi a da seleção do material produzido nas mesmas. Essa foi uma tarefa árdua, pois a análise do material exige uma seleção permanentemente conectada às hipóteses e ao recorte da pesquisa. Nesta seleção, foi interessante observar que

[...] todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto. Todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo [...] mas permanecem únicos, e todos os seus pontos de vista são relevantes. (CHIZZOTI, 2003, p. 84)

As entrevistas foram realizadas com familiares de meninas e meninos de 4 a 6 anos, conforme se pode visualizar nas Tabelas 1 e 2:

Tabela 1 - Entrevistas por Sexo

Familiares entrevistados (por sexo)	%
Entrevistas com familiares de meninos	60
Entrevistas com familiares de meninas	40
Total	100

Tabela 2 - Entrevistas por Turma

Distribuição de entrevistas (por turma)	%
1° Período (até 4 anos)	40
2° Período (5 anos)	20
3° Período (6 anos)	40
Total	100

Apesar de ter deixado a família decidir quem seria entrevistado, apenas um pai e uma avó compareceram. As outras treze entrevistas foram realizadas com as mães das crianças (conforme apresentado na Tabela 3), muitas vezes com o(s) filho(s) por perto, amamentando, chamando atenção, fazendo comentários...

Tabela 3 - Entrevistas com Familiares

Familiares entrevistados	%
Mães	86,6
Pais	6,7
Outros Familiares	6,7
Total	100,0

Estes dados confirmam o que se constata no dia-a-dia da creche: a mulher é, em geral, a interlocutora principal nas relações com a creche, sendo enorme o número de mães que é visto nos corredores da creche, nos horários de entrada e saída das crianças. Também se percebeu que, em seus depoimentos, elas falam na primeira pessoa ao se tratar da responsabilidade sobre a criança, do papel de cuidar dos filhos.

As entrevistas realizadas precisavam, nesse momento, ancorar-se em categorias, que seriam vocábulos ou expressões que funcionam como ímã agregador de informações. Assim, as questões das entrevistas foram subdivididas nos tópicos a seguir, para facilitar a leitura das mesmas, conforme estabelecido no capítulo anterior.

4.3.1 Conhecendo as crianças e suas famílias

Os dados sobre as crianças e suas famílias constam da primeira parte da entrevista, em que o familiar da criança fala um pouco sobre a família, seu dia-a-dia, onde moram e o modo de ocupação do tempo livre, entre outras informações.

Quanto à procedência/local de nascimento das crianças, uma nasceu em Lages (município do interior do Estado de Santa Catarina) e todas as outras são naturais da Grande Florianópolis, incluindo o município de São José. Muitos, ao serem questionados sobre o local de nascimento de seus filhos, em vez de informar o município, detalhavam o nome da Maternidade ou Hospital, além do horário. Alguns disseram: “aqui mesmo, em São José”, apesar de a creche estar localizada no município de Florianópolis, o que demonstra uma dificuldade de compreensão da pergunta e até de localização. Os dados sobre o local de nascimento das crianças podem ser visualizados na Tabela 4:

Tabela 4 - Procedência das Crianças

Procedência das crianças	%
Grande Florianópolis	93,7
Lages	6,7
Total	100,0

Já os pais são provenientes de locais variados: 25 pais (83,4% do total) nasceram em Santa Catarina e destes, 43,3% são originários da Grande Florianópolis. Os

demais são provenientes de outros Estados: 3 do Paraná, 1 do Rio Grande do Sul e 1 do Amazonas, conforme a Tabela 5:

Tabela 5 - Procedência dos Pais

Procedência dos pais	%
Santa Catarina – Grande Florianópolis	43,3
Santa Catarina – Região Serrana	16,7
Santa Catarina – Vale do Itajaí	10,0
Santa Catarina – Região Oeste	6,7
Santa Catarina – Região Norte/Nordeste	6,7
Paraná	10,0
Rio Grande do Sul	3,3
Amazonas	3,3
Total	100,0

Com relação à constituição familiar, duas famílias registraram a ocorrência de filhos únicos e um pouco mais que a metade das famílias possuía pai (ou padrasto), mãe e irmãos. A figura masculina ou do pai não foi observada em 26,7% das famílias, que se constituíam da mãe, dos irmãos e, eventualmente, da avó. Apenas uma das famílias entrevistadas era bastante numerosa, sendo constituída de avós, pai da criança, tia e dez crianças, entre irmãos e primos. Neste caso, a avó teve até dificuldade para enumerar os membros da família. A Tabela 6 permite observar esses dados.

Tabela 6 - Constituição Familiar

Constituição familiar	%
Filho único	13,3
Irmão(s), pai (ou padrasto) e mãe	53,3
Irmão(s) e mãe	26,7
Irmão(s), pai, tia, avós e primos	6,7
Total	100,0

Quanto ao nível de instrução dos pais, poucos chegaram a completar o 1º grau e o mesmo número de pais completou o 2º grau. A maioria, no entanto, não completou o 1º grau e apenas um está cursando o 2º grau. Nos extremos, como se pode perceber na Tabela 7, tem-se duas mães: uma que estava cursando alfabetização de adultos, no período noturno, e uma que concluiu o 3º grau em nível de especialização, sendo esta última funcionária da creche.

Tabela 7 - Nível de Instrução dos Pais

Nível de instrução dos pais	%
Alfabetização de adultos (cursando)	3,3
1º Grau incompleto	63,3
1º Grau completo	13,4
2º Grau incompleto	3,3
2º Grau completo	13,4
3º Grau: Pós-graduação/Especialização	3,3
Total	100,0

A avó de uma das crianças falou da importância do estudo em sua entrevista: “Olha, eu se pudesse estaria estudando, por que eu tenho o boletim lá, eu tirava 100. Mas como o pai teve nove filhos, aí ele chegou ‘ou você estuda ou os teus irmãos’. Aí teve que me tirar. Se eu fosse mais nova eu gostaria de voltar a estudar. Eu gosto de estudar. Eu saí, naquele tempo a sexta série é como se fosse a oitava, eu saí no primário. O meu marido foi até quinta-série. A menina tá no segundo grau, na terceira fase. Ela vai continuar os estudos pra terminar o segundo grau. O filho tirou o primário todo, chegou até a oitava.”

A mãe que estava cursando o segundo grau falou das exigências do mercado de trabalho em relação ao grau de instrução e das dificuldades de voltar a estudar: “[...] eu escolhi à tarde porque o meu trabalho me dá um horário pra estudar. Então como

aqui estudar à noite é difícil pra mim, então tem os dois em casa, fica ruim pra mim. Não posso mais ficar sem fazer o segundo grau. Eu sou obrigada porque o meu trabalho oferece cursos que eu não posso fazer por falta de estudo. Então eu tenho que aproveitar a minha idade e o meu tempo agora pra fazer. Tô apanhando, tô pegando uma turma de adolescentes, né? Então foge completamente da minha expectativa. Eu tô notando uma diferença bem grande. Os jovens de hoje, né? Que eu já tive a idade deles, então eu escolhi de dia e também por causa da violência da noite [...]”.

Apesar de não terem sido feitas perguntas, na entrevista, sobre as profissões dos familiares das crianças, foram citadas as seguintes: agente de saúde, pedreiro, domésticas, lavadeira, garçom, pintor/restaurador de móveis, serviços gerais, eletricista e professora. Serviços esporádicos, “biscatezinhos”, como declarou a avó de uma das crianças, também foram relatados. A maioria demonstrou preocupação com a falta de tempo para dedicar-se à família, por ter que dormir no trabalho, e a conseqüente “revolta” dos filhos. Um dos pais revelou que gostaria de estar mais próximo dos filhos.

Com relação às moradias, a maioria delas, 73,3%, possui 2 dormitórios e do total, 60% são casas e 40% são apartamentos.

A maior parte das famílias dos entrevistados, 93,3%, vive nas proximidades da creche, em bairros como: Abrão, Coqueiros, Praia do Meio e Vila Aparecida, e apenas uma família mora em São José (neste caso, apenas a mãe, que é funcionária da instituição). Alguns observaram que se deslocam a pé e levam “quase meia hora caminhando”, e outros relataram que podiam “se dar ao luxo” de acordar mais tarde, pois viviam no conjunto habitacional que fica em frente à creche.

Ao serem perguntados se estavam satisfeitos com o lugar onde moravam, 26,7% dos entrevistados responderam que sim, ressaltando que moravam perto de tudo, e que o bairro era tranquilo e sossegado; 73,3% responderam que não, e destes, 45,5% disseram que prefeririam morar em casa baixa, como explicou a avó de um deles: “Eu gostaria que eles morassem onde tivesse um quintal grande, não fosse acidentado, porque eles saem na rua, eu fico com medo que eles se machuquem. Porque tá muito cheio de pedra, danificado. Então o meu sonho era ter uma casinha, um lugarzinho muito bonitinho pra eles ficar. Tudo cercadinho, que eles ficassem ali dentro, pudessem brincar, aquela farra gostosa de criança, né?”, a mãe de outro: “Eu gostaria de morar numa casa, que é melhor pros meus filhos [...] Sei lá, eu me criei em casa, como a gente veio pra cá, aí eles são muito trancado, apesar que tem um parquinho ali na frente, mas eu não deixo, por que eles brigam muito com os outros, daí eu prefiro que fique dentro de casa”.

Já outra mãe demonstrou certa preocupação com a criminalidade do bairro em que morava e também com relação às crianças que conviviam com seu filho, identificadas como “companhias inadequadas”: “Eu gosto daqui, só que eu não tenho condições de ter uma casa, porque a gente é pobre. Mas se eu tivesse condições de ter uma casa, eu queria ter terreno. Principalmente pras crianças brincar. Mas que fosse tudo murado, pra ele não poder ir pra rua. É porque aqui é muito perigoso. Eu não tenho condições de deixar. Então todas as crianças aqui, um pai é traficante, o outro não é, aí tu deixa o teu filho, que tu cuida tanto, aí ir pra baixo, de repente com uma amizade, tu não consegue mais controlar o teu filho. Então eu acho que todos os pais que moram nessas casa assim, eu acho que o mínimo que tinha que fazer pra controlar era pegar e prender. Não é prender, tentar ficar com ele debaixo da saia”.

Duas mães ressaltaram que gostariam de mudar, mesmo sem saber para onde, porém gostariam de morar perto da creche, como frisou uma delas: “Não, eu gostaria. Aliás, a gente tá até pensando no caso. Só que a gente tá pensando muito na creche. Que pra nós sair da creche vai ser muito ruim, né? Mudá pra outra creche agora que eles tão bem acostumados [...] Mas só em último caso mesmo. Porque a gente tá querendo ir pra um lugar melhor. Porque lá não tem muito espaço pra ele brincar, não é tudo plano, não dá pra brincar de bicicleta, nada. Então a gente tá procurando. Mas não é tão pra já. Vai demorar um pouco [...] Geralmente eu venho a pé, trazendo o meu filho de carrinho. Geralmente. Às vezes quando o meu marido não trabalha ele traz a gente de carro, mas é muito difícil. Não é todo dia que tem dinheiro pra gasolina”.

Dos pais que não estavam satisfeitos com o lugar onde moravam, 27,3% gostariam de morar no “interior”, deixando transparecer uma representação do campo como um lugar tranquilo, sem violência, ideal para criar seus filhos. Uma das mães gostaria de morar em Joinville, para conviver com os parentes que moram nesta cidade, e outra gostaria apenas de mudar de bairro.

Alguns pais justificaram a mudança para o interior apresentando vários motivos:

- a busca de um lugar sossegado: “[...] num lugar bem aconchegante [...] Ah, pelo sossego, pela tranquilidade, liberdade pras crianças poder brincar, sair, brincar à vontade, sem ter medo que alguém apareça. Seria pela violência. Mais pela violência. E poder a gente tá num lugar, poder abrir a tua janela, sair de dentro de casa e andar no teu quintal com tranquilidade. Que a gente aqui não tem. Aqui tem barulho, muitas pessoas. Eu já moro ali há 35 anos, eu vim pra cá com um ano de

idade. Então agora tá muito crescido ali, muito barulho, muita coisa, muito vizinho. E mais o meu trabalho que ajuda a entrar mais dentro das pessoas. (agente de saúde) [...] eu gostaria, se for pra mim me mudar, eu me mudaria pra um lugar bem calmo, bem retirado, bem ao ar livre”.

- a vontade de sair do bairro, que considerou perigoso: “Eu tô pagando pra comprar uma casa. Se Deus quiser até o meio do ano, em julho eu saio daqui. Numa casa, assim [...] Eu tô querendo mudar de bairro. Tô guardando dinheiro, pagando, pra sair daqui. Tá muito perigoso. Todo lugar é perigoso [...] Se aonde a vó dela mora, se eu tivesse um colégio de segundo grau, eu mudaria pra lá. Três Riacho. Mas como é área rural, só tem até a quarta série. Lá é um lugar mais calmo pra morar. A gente vai lá e se sente à vontade”.

- o incômodo com a vizinhança, ou seja, com moradores que não estariam acostumados a conviver num espaço coletivo: “Eu gosto muito daqui. Apesar de que, tem muita gente, eles não tão acostumados a morar num lugar igual ao nosso. São tudo mais do interior, aí eles não sabem, como é que se chama, respeitar [...] É, não sabem respeitar. Tem muitos que respeitam, mas a maioria não respeita. Eu gosto muito daqui. Porque aqui é perto de tudo, é perto da creche, é perto de Postinho de Saúde, perto de mercado, na frente do ponto de ônibus. Eu adoro aqui [...] É bem localizado”.

É importante destacar que se considera residência próxima da creche, aquela que fica a uma distância que pode ser percorrida a pé pela família, embora alguns

utilizem transporte coletivo ou carro para fazê-lo. Na Tabela 8, resumiu-se o que foi descrito pelos pais, nas entrevistas, com relação à moradia.

Tabela 8 - Moradia das Famílias

Moradia	Tipo		Distância da Creche		Satisfação onde mora	
	Casa	Apto.	próxima	afastada	sim	não
%	60	40	93,3	6,7	26,7	73,3

4.3.1.1 A rotina das crianças

Segundo Pereira (1999, p. 121-122), a vida cotidiana é

[...] fortemente estruturada e configurada em função do tempo [...] as famílias ocupam uma parte significativa do seu tempo com o trabalho, que chega a compreender nove a dez horas por dia [...]. Este é, sem dúvida, o principal fator de estruturação do cotidiano das famílias. [...] O tempo das crianças é gerido e determinado em função dos ritmos de vida dos pais e do horário da creche que freqüentam e onde passam uma parte significativa do dia.

Desta forma, investigou-se a rotina das crianças, desde a hora em que acordam, até a hora de dormir.

As crianças acordam, diariamente, entre 06h30min e 7h da manhã, variando no fim de semana. O primeiro momento é dedicado à higiene pessoal, ou seja, ir ao banheiro, escovar dentes, arrumar-se, pentear os cabelos. Muitas vezes, a mãe arruma todos os filhos para depois se arrumar. Uma das mães descreve a rotina, que parece ser bastante cansativa: “A gente levanta, eu levanto ele, pega vai escovar os dentes, penteia o cabelo, se arruma e toma café aí depois eu faço o mesmo com o irmão, que acorda depois dele, aí depois eu dou banho no irmão e ele toma a

mamadeira, aí tomo café, me visto, aí desço, pego o carrinho e vem a caminhada [...]”.

A avó de uma das crianças se referiu ao problema de enurese dos netos: “Ele acorda de manhã, na faixa de sete horas, pra tomar banho. Ele é o último a tomar banho. Porque eles fazem xixi na cama. A irmã dele, com sete anos, faz na cama. Ele faz na creche, durante o dia. [...] já fiz diversos exames, diz que tá tudo bom. É malandragem mesmo. A gente leva pra fazer xixi antes de dormi e amanhecem molhados.”

Acordar e ir para a cama dos pais foi algo que a maioria relatou. Parece que o aconchego, o fato de estar perto da mãe é equivalente a começar bem o dia. Chamar a mãe, que ainda se encontra dormindo, para preparar o café, também foi relatado, bem como os diminutivos utilizados pelas crianças nessa hora do dia: “[...] ô mãe, faz um cafezinho gostoso daquele pra mim [...]”. Outras preferências das crianças nessa primeira refeição do dia foram citadas: “*nescauzinho*” (achocolatado), danoninho e mamadeira.

Essa rotina não passa despercebida de alguns pais, que contaram, em detalhes, o que observaram da criança: “Ela acorda de manhã, porque é muito raro eu tá em casa de manhã. Que eu saio quatro e meia pra trabalhar. Mas quando eu tô em casa que eu vejo é isso aí. Ela se levanta, preguiçosa, vai no banheiro, escova o dente, pede pra nós pentear o cabelo. Penteou o cabelo, pede Nescau. E só toma Nescau, sem complemento. Não quer pão, não quer bolacha, nada. Toma o Nescau, toma um danoninho. E sai dali vai pra creche. Que adora ir pra aquela creche. E assim, às vezes reina. E a roupa dela, ela que gosta de colocar. Ela que puxa a gavetinha dela, não quer saber se é bonita, se é feia. Ela escolhe a roupa que ela quer”.

Depois desses momentos, a criança vai para a creche, de onde, geralmente, só retorna no final do dia.

A rotina muda um pouco para quem já saiu da creche e estuda apenas à tarde. No caso de uma das crianças, que freqüenta atualmente a escola no período vespertino, ele vai para a casa da avó (que é integrada com a sua casa) ver TV, pois, neste horário, a mãe ainda está dormindo e a televisão fica no quarto dela. Se não vê a TV na casa da avó, ele desenha. Outras duas crianças também preferem ver TV pela manhã; uma delas gosta de ver desenho e, quando termina a programação, passa a brincar de carrinho: “[...] ele se interte na televisão vendo desenho, que ele gosta muito de desenho. Mas sempre com o carrinho ali [...] aí até passar os desenho, chega depois, ele diz: ‘Isso tá uma chatice, não quero mais assistir’. Aí ele vai brincar com o irmão dele, de carrinho. Que ele só tem carrinho pra brincar, né?”

O fim do dia, que alguns autores denominam ser o horário do “serão”, é o tempo do encontro de toda a família depois de um dia de trabalho. É, talvez, o principal cenário das interações familiares. Inicia no horário em que as atividades da creche terminam e a família retorna para casa. É hora de ver o pai e os irmãos, que passaram o dia todo fora, tomar banho, alimentar-se, brincar, ver TV e dormir.

As atividades relacionadas com a higiene foram novamente citadas neste horário, bem como a hora do lanche ou da janta, algumas vezes já na frente da TV. Cinco pais relataram que seus filhos vêem TV (de *Malhação*⁴² a “bonequinho”⁴³) e oito brincam em casa com os irmãos, com brinquedos diversos e até mesmo com objetos, como grampos de roupa, ou na rua (apenas os meninos maiores). Uma das meninas brinca com os pais ou então sozinha (gosta de brincar de representar ou

⁴² *Malhação* é uma novela destinada ao público adolescente, veiculada pela rede Globo diariamente, sempre no final da tarde.

⁴³ É como alguns pais denominam os desenhos animados que os filhos assistem.

“de creche”). Apenas uma das crianças ocupa o final de seu dia ouvindo “som alto” (reggae). Duas descrições merecem registro:

“[...] ele chega em casa, vai tirar o tênis, já pra botar o chinelo pra tomar banho. Eu dou banho no irmão dele primeiro, o irmão toma banho antes, depois ele já vai tirando a roupa e vai tomando banho depois. Aí eu ligo o chuveiro pra ele, visto o irmão, dou mamadeira pro irmão. Depois eu vou lá, desligo, seco ele, coloco a roupa nele, aí boto a comida de novo pra ele, né? Porque até eles chegarem em casa dá fome de novo, né? Aí, às vezes, ele quer sopa, às vezes ele já tomou outra coisa, que aqui eles dão janta, né? Às vezes ele quer bolo ou sopa. Aí ele vê um pouquinho de televisão e vai dormir, quando ele chega muito cansado. O irmão dele mesmo, tem vezes que já quer indo direto pro berço, né? Eles são bonzinho assim nessa parte, dormem cedo. Eu acostumei eles a dormir cedo. Na minha casa era assim, a minha mãe botava a gente pra dormi cedo. Pra descansar também. Porque se eles ficam até tarde, eles começam a incomodar muito. E lá em casa a gente é tudo acostumado a dormi cedo [...] Ontem o meu marido dormiu nove horas. Aí eu fico fazendo um bolo, pro café no outro dia, passando um pouco de roupa. Por que hoje não tinha creche, então eu vou me apurar. Lavei a louça toda, deixei as camas prontas”.

“Ela botou o pé em casa, não dá nem oi pra gente, ela vai direto na geladeira... Ataca um iogurte ou um danoninho. Se não tiver: ‘pai, pai, o danoninho’. Se não tiver isso, a gente oferece uma bolacha, frutas, maçã que ela gosta. Ela não troca a maçã pelo iogurte. Mas se não tiver iogurte é na maçã que ela vai. Aí, depois que ela pulou na geladeira, pegou o que ela queria, daí ela diz: ‘Oi pai!’ A coisa mais incrível. Depois quer ir pra rua. Quer ir pra casa da amiga [...] Mesma idade, fica no mesmo corredor [...] Aí chega a segunda amiguinha às seis, aí se junta, desce as

três [...] É porque as duas vem pra cá brincar no pátio. Aí uma outra menina chega só as seis, aí esse horário se juntam as três e fazem a festa. Aí querem correr, brincar, andar de bicicleta [...] Tem dia que ela fica com a mãe dela até meia noite, uma hora. Não é muito aconselhável também. Mas ela fica até oito”.

Os relatos acerca das vivências do cotidiano das famílias entrevistadas dão conta de uma significativa diversidade de situações, de rotinas, de acontecimentos, de experiências e de interações. A rotina, apesar de evidenciar características comuns e algumas regularidades nas diferentes famílias (em atividades como levantar cedo, trabalhar, levar as crianças à creche e ir buscá-las ao final do dia), não se reduz a uma mera seqüência de atividades. Tais atividades são realizadas, sentidas e vividas de modos bem diferenciados. Os depoimentos deixam bastante claro que o cotidiano das crianças é bem mais denso do que pode parecer e não refletem a forma como se vivem estas atividades, os significados de que se revestem, os sentimentos de alegria, desilusão, tédio e amargura a que dão lugar.

O roteiro utilizado nas conversas com os familiares das crianças foi montado para atender aos objetivos desta dissertação e é preciso deixar claro que as famílias revelaram, nas entrevistas, apenas algumas das preocupações e dos problemas do seu dia-a-dia.

4.3.1.2 Brincadeiras

Percebeu-se, nas descrições sobre a rotina das crianças que, além do tempo reservado para dormir e para outras necessidades fisiológicas, tais como

alimentação e higiene, e do tempo que passam na creche, elas, as crianças, entregam-se a uma atividade que é inteiramente do seu agrado: brincar. O brincar ocupa um espaço e um tempo privilegiado, sendo dominante no cotidiano das crianças, de acordo com a avaliação efetuada com base nas referências dos pais.

Para efeito de análise, neste trabalho, as brincadeiras foram agrupadas conforme o espaço utilizado: dentro de casa ou ao ar livre.

Foi constatado, a partir das respostas dos familiares, que do total das crianças, 46,7% brincam geralmente no seu quarto ou no quarto dos pais, em cima da cama ou no chão. O quarto parece ser um local aconchegante, sossegado, apropriado para as brincadeiras preferidas das crianças: brincar de boneca ou de carrinho. Uma das mães comentou que sua filha brinca na casa toda e que os outros irmãos se “dividem” na sala, no corredor do apartamento e até na cozinha (embora a mãe não goste). Outras brincadeiras destacadas foram: brincar de teatrinho (representação de histórias ouvidas), fazer comidinha, jogar dominó, bonequinho (super-heróis e outros guerreiros), pipa dentro de casa (feita de folha de caderno). Esta atividade consta do relato da mãe de uma das crianças: “Na cozinha [...] ele gosta de brincar de pipa [...] Adora. Só que eu não deixo [...] Ah, ele faz com aquele papel de caderno e faz, por que na rua eu não gosto de deixar ele brincar, que é muita bagunça. Aí, quando ele pode, tem oportunidade, ele foge pra rua. Se não é dentro de casa [...]”.

Jogar bola dentro de casa também foi outra brincadeira identificada, bem como a “febre do momento”: o “bley-blade”⁴⁴, que é o sonho de consumo da maioria dos meninos. Um dos meninos chega a confeccionar o seu próprio “bley-blade” com rodas de carrinhos, já que os pais não podem adquirir um, mesmo no camelô, conforme contou sua mãe: “[...] tá uma febre desse ‘bley-blade’, então ele adora, vive

⁴⁴ Bley-blade é um brinquedo que lembra um pião. É inspirado em um desenho animado de nome idêntico.

fazendo 'bley-blade', até de roda de carrinho. Ele arranca as roda do carrinho pra fazer 'bley-blade'. Ele inventa, sabe? Ele inventa com tampinha, com roda de carrinho, a gente pergunta 'o quê que é isso?', ele diz que tá brincando de 'bley-blade'.

Vale a pena registrar a brincadeira "de creche" de uma das meninas, observada pela sua mãe: "Às vezes eu fico um pouco na cama, daí ela vai lá pra sala sozinha, pega os brinquedo dela lá e brinca. Ela adora brincá de creche. Quando ela tá sozinha, ela gosta de brincá de creche. As boneca dela são os aluninho dela, o que as professoras fazem geralmente aqui, ela faz lá. Briga com as boneca, chama atenção, limpa bunda". É interessante perceber a representação que ela faz do trabalho desenvolvido na creche, em especial os cuidados relacionados à higiene e à imposição de limites.

De maneira geral, os pais gostam de observar o envolvimento dos filhos em situações de jogo simbólico e relatam, com detalhes, os papéis vivenciados, os enredos e cenários organizados para tais brincadeiras.

Outras atividades citadas foram: desenhar, assistir vídeo, TV, cantar e dançar.

Em relação à companhia de que as crianças dispõem para brincar, foram observadas as seguintes situações: a maioria brinca com os irmãos ou primos, e as demais brincam sozinhas ou com os vizinhos. Os pais participam das brincadeiras infantis em poucas famílias, especialmente à noite, após o jantar. Apenas uma das crianças brinca com o irmão adolescente e com amigos: "Ele adora brincar sozinho em casa. Mas, se ele tá na rua, ele gosta de ficar é com os adulto [...] Adultos amigo. Porque aqui sempre fica tudo aqui na frente do prédio, do condomínio. Então se ajunta aquela turma [...] Mas junto com o irmão mais velho. Aí ele tá sempre por ali.

Ele não se junta com criança mais pequena que ele. Por ali que eu vejo é assim. Aqui na creche eu não sei. Aqui ele tem que se enturmar com criança da idade dele”.

Na Tabela 9 pode-se perceber quais são as companhias de que as crianças dispõem para brincar.

Tabela 9 - Companhia das crianças nas brincadeiras

Companhia das crianças nas brincadeiras	%
Irmãos ou primos	66,7
Sozinhas ou com vizinhos	33,3
Total	100,0

Assistir TV ou vídeos também foram duas atividades freqüentemente mencionadas pelos pais como sendo preferidas das crianças: “Quando não tá brincando, vem pra sala, assiste um vídeo ou um desenho na televisão. Liga o som, gosta de dançar, de cantar [...] E adora pegar os livros da estante, ficar riscando, fazendo o nominho dela. Tentar fazer o nominho dela. Ela faz de tudo na casa. Sempre muito simpática, muito alegre”. Não foram registradas atividades extracurriculares, tais como esportes, realizadas pelas crianças do grupo em questão.

Para as brincadeiras ao ar livre, os espaços disponíveis mostraram-se bastante variados: pátio, garagem, espaço com areia, quintal, área de lazer do prédio, área de lazer da comunidade (campo de futebol, parquinho e quadra), mas de uso restrito, pois muitos pais não se sentem suficientemente seguros para permitir que seus filhos os utilizem.

Problemas com segurança e companhias incomodam a maioria dos pais. Esta preocupação pôde ser sentida através das seguintes queixas:

“Mas eu não gosto muito, tem muitas criança, tem muitos guri grande, é uma turma. Daí eu tenho medo que a praia é perto. Ele é meio da ‘pá virada’”.

“Tem dois parquinho, né? E tem lá embaixo que dá pra brincar, que o meu marido desce pra brincar de bicicleta ou de pipa com ele. A gente não gosta muito de acostumar, por que sabe como é que é ali, né? Acostumou, de repente vira até uma outra criança, um marginal. Então eu gosto mais de ficar dentro do apartamento [...] eu tenho medo de deixar ele sozinho. Eu tenho medo, eu não deixo”.

“Aqui no Abrão mesmo tem esse espaço do campo de futebol, do playground, e do lado do prédio onde eu moro também tem um espaço que ela brinca. Vive pulando o muro. Anda em cima do muro. A gente diz: “Não, filhinha”, a gente vira as costas, ela sobe de novo”.

Outras reclamações freqüentes se relacionaram com a falta de área de lazer, parque destruído ou área utilizada também por animais (principalmente cachorros).

Apesar das dificuldades relatadas nas entrevistas, percebeu-se que brincar ao ar livre, com irmãos, primos e vizinho, com terra, água e areia, brincar de correr, andar de bicicleta nas imediações da habitação, constituem experiências regulares para muitas das crianças. Nestas situações, elas saem de suas casas e interagem com outras crianças de idades diferentes da sua, o que cria novas e ricas experiências. As brincadeiras mudam um pouco, com preferência para bicicleta, 40%; bola, 26,7%, e pipa, não se registrando diferença relevante entre meninos e meninas.

4.3.1.3 O tempo livre das famílias

As famílias relataram que dispõem de pouco tempo livre. Por outro lado, os seus recursos econômicos parecem condicionar e determinar as práticas de ocupação do tempo livre. Dizer que “*falta tempo*” às vezes equivale a dizer que falta o dinheiro necessário para fazer qualquer programação com a família, mesmo as mais simples. O sábado é, para muitas famílias, o dia escolhido para distração e divertimento. Algumas famílias preferem realizar pequenas viagens para casa de familiares, para a praia e para cidades do interior. Já o domingo, parece estar reservado para o descanso, ocasião em que geralmente a televisão está presente.

Foi observado, também, que as saídas das famílias acontecem com certo planejamento, procurando integrar todos os membros: “[...] eu gosto de fazer o que eles gostam de fazer, aquilo que eles se sentem bem. Então eu vou à praia. Geralmente eu tinha vontade de fazer outra coisa, ir num parque, alguma coisa assim. Às vezes é meio difícil pra gente tá saindo assim. Porque daí se vai levar um, tudo eles querem ir. Então eu acho legal ir num lugar onde todo mundo possa se divertir”.

Pais e mães que curtem passar o tempo com os filhos relataram momentos gratificantes: “[...] quando eu tô em casa, algum sábado que eu não trabalho, é dedicação aos filhos. Com o meu piá, eu vou jogar bola, a filha gosta de conversar, fazer perguntas, coisa de adolescente. Eu sou o pai, sou o amigo e sou a caixa de segredo dela. Ela me pergunta tudo, e eu respondo tudo e não escondo nada. E a filhinha é andar de bicicleta, sair com ela, ela adora ver o mar, ver os barcos, eu vou com ela ali. E a gente vai na casa da vó, que é sítio. É andar a cavalo, boi, é tomar

leite de vaca, dá milho pras galinha, ir pra cachoeira. Isso aí. Uma vez por mês a gente faz isso. É muito raro eu ter folga. O ideal seria a minha esposa fazer essa entrevista a respeito do final de semana. Eu é de segunda a sexta”. Há também a declaração de uma mãe: *“Eu gosto de dançar, pular com as crianças [...] Eu gosto de brincar com eles. Gosto de passear com eles. Nem que seja só na rua mesmo, mas eu gosto de passear”*.

Sair para comprar bala no supermercado próximo, fazer lanche fora de casa, passear nas redondezas e assistir TV ou vídeo em casa foram outras atividades citadas, bem como pequenos passeio: ir à Lagoa do Peri, à praia ou ao parque.

Visitar a família no interior, conforme já se comentou, foi outra atividade relacionada por duas mães, que acham importante incentivar o contato dos filhos com primos e parentes: “Quando a gente tem tempo, a gente vai visitar a família, que a gente não mora pertinho, não tem aquele contato todo dia. Principalmente na casa da minha mãe, que é sítio, as crianças gostam muito [...] A gente vai uma vez por mês. Aí quando chega a semana que a gente vai, que a gente diz que vai pra vó, eles ficam a semana inteira na expectativa. Eles brincam com os primos de lá. Que lá tem primos da idade deles, aí é uma festa”.

Outra opção para o tempo livre é sair da cidade, em pequenas excursões, como aquelas feitas para cidades próximas, entre elas, Nova Trento e Angelina.

Uma das mães, jovem, disse que adora sair para dançar. Duas outras disseram que preferem descansar em casa, no final de semana, e a avó, por sua vez, disse gostar de realizar trabalhos manuais, como costura, bordado e tricô. Uma das famílias tem intensa programação na igreja: “A gente vai segunda à noite, quinta à noite, sábado à noite e domingo de manhã e domingo à noite. Aí eles têm o cultinho

deles [...] É a Assembléia. Eles têm coral [...] Às vezes tem culto à tarde, mas eu não vou”.

Percebe-se, então, claramente,

[...] a existência de uma pluralidade de cotidianos, multifacetados, e socialmente condicionados [...] que o poder de acesso aos bens de consumo, as motivações, os interesses, as necessidades são diferentes, logo, conduzem a diferentes escolhas. (PEREIRA, 1999, p. 142)

Ao procurar analisar a forma como decorre o dia-a-dia e as formas como os familiares expõem a sua vida cotidiana, encontra-se constantemente um sentimento comum de “falta de tempo” e da existência de ritmos de vida acelerados, em que o trabalho assume um peso bastante significativo. Para um grande número das famílias entrevistadas, viver o cotidiano, viver no cotidiano é algo que se apresenta atualmente bastante difícil. A falta de tempo é o principal motivo de insatisfação: gostariam de ter mais tempo livre e de lazer, mais tempo para dedicar às crianças, e algumas mães alimentam o desejo de virem a conquistar algum tempo para elas próprias, como afirmou uma delas: “Eu tive que vim pra casa, tô lavando pros restaurante pra poder sustentar todos eles. É muito difícil, porque nessa idade a gente quer descansar mais um pouco. Tem dia que eu vou dormir duas horas da manhã, que eu vou amassar pão, eu tenho que deixar tudo prontinho pro outro dia, se não uma coisinha errada já [...]”.

4.3.2 Equipamentos de mídia: usos, conhecimento e preferências

Das 15 famílias entrevistadas, a maioria afirmou possuir telefone em casa. Das famílias que tinham telefone, duas possuíam aparelhos móveis (celulares) e apenas uma estava com o telefone desligado temporariamente, como se pode ver na Tabela 10:

Tabela 10 - Telefone em Casa

Telefone em casa	%
Possui	80
Não possui	20
Total	100

Já a televisão foi constatada em todos os lares, exceto na casa de uma das crianças cuja família é evangélica: *“Ele gosta de ver desenho, mas a gente vendeu [...] porque nós somos, a gente partiu pra Evangélica, né? Aí eu vendi a televisão. Mas ele gosta [...]”* Apenas uma família disse ter TV a cabo. Grande parte, 60%, tem uma recepção boa dos canais definidos como “normais”, ou seja, da TV aberta; os restantes reclamaram da recepção na região onde moram. 40% possuíam aparelho de videocassete e apenas uma família possuía DVD⁴⁵, conforme mostra a Tabela 11:

Tabela 11 - Televisão, Videocassete, DVD e Videogame em Casa

	TV aberta	TV a cabo	Videocassete	DVD	Videogame
%	93,3	6,7	40,0	6,7	20,0

⁴⁵ Digital Vídeo Disc.

O sonho da maioria das crianças é possuir videogame, mas apenas 20% têm. O apreço é tamanho que um dos meninos desmontou seu videogame, junto com seu irmão mais velho, para tentar consertá-lo: “Tinha e eles estragaram [...] Não. Acho que eles até desmontaram. Eles foram ver as peças lá, por que eles são muito curioso. Ele é daquele que tem que desmontar pra ver como é que funciona, pra ver o que é que tem dentro. Entende? então ele e o meu menino mais velho, os dois são igual assim de gênio. Ele é tão curioso que ele tem que desmontar pra ver como é que funciona dentro [...] Às vezes eles montam, às vezes sobra peça, às vezes falta”. Apenas uma das crianças joga no computador, que se configura como uma alternativa ao videogame.

Somente uma família não possuía rádio, que teria “queimado”. A mãe contou que a criança gostava de ouvir músicas em tom mais alto quando possuíam rádio. Quase todos citam o rádio como um meio de comunicação bastante utilizado. Como alternativa ao rádio, aparece o walkman para 33,3% das famílias, havendo inclusive o relato de uma mãe que o utilizava para “acalmar” o filho quando este ainda era um bebê: “Ele gostava. Mas isso quando ele era neném, que ele era bem nervoso, e de madrugada acordava chorando a gente ligava o walkman bem baixinho, ele dormia”. Para ouvir música também foram citados os aparelhos de CD⁴⁶ Player (sendo um deles dentro do computador) para um grande percentual de famílias. Na Tabela 12 podem ser observados esses dados:

Tabela 12 - Rádio, Walkman e CD em casa

Aparelhos em casa	Rádio	Walkman	CD
%	93,3	33,3	73,3

⁴⁶ Compact Disc.

Desses aparelhos, alguns não funcionavam. As famílias reclamaram do alto preço do conserto. Os aparelhos de CD são os equipamentos que mais estragam, conforme os entrevistados. Na residência de uma criança, vários equipamentos estavam quebrados, entre eles o CD. A mãe descreveu como o aparelho foi danificado e justificou sua decisão de jogá-lo fora: “Não porque queimou, era no mesmo aparelho, tava só fita, tinha estragado o CD, daí ele (o filho) foi e derrubou, desmontou tudo. Era um pequenininho [...] É mais caro do que comprar um novo, daí eu joguei fora. Caiu, desmontou tudo, sabe? Eu disse: ‘oh o meu som caiu, desmontou tudo’. O único que eu tinha. Daí ele pegou, carregou de um lado pro outro, que era pequenininho, aí ele deixou escapar e caiu no chão”.

É interessante observar que o grande número de aparelhos quebrados aparece também na pesquisa de Girardello e Orofino (2000), o que evidencia um lado bastante cruel do consumismo, a “obsolescência programada” (os aparelhos eletrônicos são feitos para não durar e serem substituídos por outros mais modernos, até pelo alto custo de manutenção). Entre os entrevistados, sete afirmaram que todos os equipamentos estão funcionando bem.

Quanto ao uso do computador, 53,3% disseram que alguém na casa já tinha feito uso dele, em alguma época, entre eles, pais, tios e irmãos, em projetos como o da AABB⁴⁷ ou da APAE⁴⁸ e a própria criança também já havia usado, na creche (ressalte-se que apenas um familiar lembrou deste fato!). O contato com o computador, em sua maioria, aconteceu na escola, na creche ou em algum projeto, como explicou uma das mães: “Não, assim nas escola. No ano passado um dos meus filhos tava tendo algumas aulas já de computador. Mas era pouca coisa. E o

⁴⁷ Associação Atlética Banco do Brasil.

⁴⁸ Associação de Pais e Amigos de Excepcionais.

irmão dele, que está na creche, ainda não teve esse privilégio”. A Tabela 13 permite perceber esse uso:

Tabela 13 - Uso do Computador

Uso do computador	%
Por algum familiar	53,3
Pela própria criança, na creche	6,7

O tio de uma das crianças, que trabalha com informática, é considerado o “gênio” da família: “Tenho um irmão que lida com computador [...] No trabalho. Nós tinha em casa, só que ele vendeu, o trabalho dele é mexer com computador... só sei que ele trabalha com esse negócio de, especificamente eu não sei. Ele faz livros explicando como é que se usa o computador [...] Ele é um gênio [...]. Eu usei no tempo que tinha o computador na casa da mãe. Aonde que eu tive com ele algumas aulas de computador. (Ele te ensinou?) Ensinou alguns dados. Liga, desligar, mexer, procurar na internet. Tinha internet também na casa da mãe. Então alguns dados, não muito em função do tempo. Mais umas coisinha assim mínima. Eu não aprendi mais por que não tinha mais tempo [...] agora sozinha já confunde um pouco. Tu não assimila muito as coisa, porque o irmão é muito preguiçoso. Então eu vou voltar tudo de novo. Só que mais especificamente uma aula. Daí eu vou aprender com mais entusiasmo. Porque em casa a gente não tem aquela responsabilidade de ter que aprender. Na escola a gente já fica mais concentrada. É super legal”.

A mãe de outra criança também contou sua experiência/tentativa de aprender a “lidar” com o computador: “É. E eu fiz um cursinho básico. Mas não adiantou muito não. Tem que fazer um a longo prazo agora [...] eu queria melhorar, no caso. Eu vou

começar a estudar de novo, por que eu quero mudar de profissão também. Serviços gerais eu já tô bem enjoada”. É bastante comum a idéia de que o curso de computação pode ajudar a conseguir um trabalho melhor e melhores oportunidades na vida.

Como se vê, saber utilizar o computador coloca a pessoa em outro patamar perante os demais membros da família. A escola que possui laboratório para uso de computadores pelos alunos também adquire um “status” diferente, independente do tipo de utilização, de acordo com o que a mesma mãe relatou, quando questionada se sua escola (ela está cursando o segundo grau) possuía o equipamento: “Tem. No computador a gente faz trabalho de aula no computador [...] só que a gente ainda não foi pra sala do computador por falta de computador, porque tá estragado. Mas aqui a gente faz trabalho no computador, a gente tem, o professor explicou tudo, a gente vai ter o site pra nós”.

Isto é, a sala e os equipamentos estão lá e existe uma “promessa” de utilização. Isso já é o bastante para valorizar a escola.

No que se refere aos demais ambientes em que o computador foi utilizado, além da escola, foram citados: o trabalho (pelo pai de uma das crianças, que é garçom em uma churrascaria) e a casa. Aliás, ter, ou ter possuído um computador em casa em algum momento da vida também é motivo de orgulho para a maioria dos entrevistados. Poucas famílias acusaram o uso freqüente do computador, pelas crianças, para jogos, para ouvir CD, acessar a internet, para ver notícias, realizar trabalhos de pesquisa ou analisar conteúdos de CD-ROM. Na casa de uma das crianças, por exemplo, os pais usam o computador quando têm algo para fazer, quando a filha pede para escrever ou “jogar joguinho”: “Temos em casa. Só quando tem alguma coisa pra fazer que eu ligo. Ou às vezes quando ela pede. Eu ligo, deixo

ela escrever alguma coisa, ela gosta bastante de escrever. Jogar, tem um joguinho lá que ela joga também. Mas não é assim, muito, muito freqüente”. Observou-se que, nestes lares, o uso da máquina raramente é diário, somente semanal.

Quanto à internet, apenas 20% dos familiares das crianças já acessaram. Dos que já acessaram a internet, 66,7% acessam, no máximo, duas a três vezes por semana, devido ao alto custo da ligação da internet via linha telefônica: “É mais pelos impulsos mesmo. Não pela luz. É mais pelo telefone mesmo”, conforme relato de um dos familiares das crianças. O restante só acessou, até hoje, duas vezes a internet. A pesquisa foi a atividade mais citada (2). A busca por notícias e jogos e a consulta ao correio eletrônico foram citadas apenas uma vez cada. A utilização da internet pelos familiares das crianças é explicitada na Tabela 14:

Tabela 14 - Uso da Internet pelos Familiares das Crianças

Uso da internet pelos familiares das crianças	%
Já acessaram	20,0
Acessa 2 a 3 vezes por semana	13,3
Acessa esporadicamente	6,7

Ao serem perguntados sobre as atividades que mais gostam de fazer, dentre as relacionadas (ouvir rádio, ver televisão, ler revista, ler livro, ver vídeo ou jogar videogame), os familiares das crianças afirmaram preferir rádio (que foi um dos equipamentos mais citados); poucos admitiram preferir ver TV (uma das mães justificou sua opção pela televisão pelo fato de não saber ler, o que, segundo ela, restringiria as demais atividades) ou apreciar a leitura de revistas ou livros. Cabe destacar aqui a importância dada à leitura de cunho religioso: “Ah! eu adoro livro [...] Eu gosto mais assim, é tipo assim, livros evangélicos. Que eu sou evangélica, então

eu gosto mais desse tipo de livro. Eu acho que pra gente é uma alimentação, ficar sabendo das coisa como é que era, como é que não era. Mas eu leio muita coisa evangélica”.

Na Tabela 15 observam-se as atividades preferidas dos familiares das crianças:

Tabela 15 - Atividades preferidas dos familiares das crianças

Atividades preferidas dos familiares	%
Ouvir rádio	73,4
Ver TV	13,3
Ler revista ou livro	13,3
Total	100,0

Uma das mães, por falta tempo para ler romance, que ela adora, ouve música “de fundo”: “Livro eu gosto, mas não tive mais tempo. Mais é a música, que a gente deixa ali e vai fazendo [...]”.

A avó de uma das crianças também prefere rádio: “Eu adoro música. Por mim o radinho ficava ligado o dia todo. Mas não posso, por que eu tenho a pressão alta. E os meninos gostam de tudo alto, daquelas coisa berrantes. Rock pauleira, Punk, daí eu digo ‘nessas coisa a vó não é chegada’. Eu gosto de uma coisa mais calma. Tem muita criança, muita criança mesmo. Tem hora assim, parece que a gente vai enlouquecer. Tem que ter cabeça, pra organizar tudo, cada um no seu cantinho”.

Outra mãe gosta de ouvir rádio e de ver TV, que “está sempre ligada”. Estas atividades permitem-lhe dedicar-se aos trabalhos manuais, pois não exigem dedicação exclusiva: “Ouvir rádio, é. Mas a gente tá em casa, não adianta, acaba sempre ficando com a televisão ligada. Acho que é isso. Eu gosto de fazer bastante, quando eu tenho algum trabalho manual, tipo ponto de cruz, tricô, eu gosto de fazer.

Agora eu tô com um lá, eu sou daquelas que começa e não vejo a hora de vê o fim daquilo, e fico, fico, não largo mais. Até ver o fim. Eu gosto bastante disso”.

Percebe-se que, assim como o rádio, a TV é uma atividade que coexiste frequentemente com outras atividades, o que remete a diferentes modos de ver. A maior parte das atividades paralelas é realizada pelas mulheres, como se pôde perceber. Com muito menos freqüência, os homens realizam outras atividades enquanto vêem TV, tendendo a ver TV com mais atenção e concentração, se possível, sem interrupções para não perder nada.

Segundo o olhar do adulto entrevistado e com base na mesma relação de atividades, grande parte das crianças prefere ver TV, sendo esta a companhia preferida em uma situação muito específica: os momentos de solidão. Um pai referiu-se a essa preferência da filha quando ela está sem companhia para brincar: “É a televisão. Se ela tiver sozinha. Se ela tiver algum amiguinho do lado, prefere brincar”.

Uma das mães, refletindo sobre o espaço da brincadeira hoje e lembrando das suas brincadeiras de infância, quando não tinha TV, observou: “Ah! ele adora vídeo, ver televisão. A televisão. Tem que ficar brigando com eles pra não ficar muito tempo. Por que eu acho que a televisão não é uma coisa pra eles que é bom, mas ao mesmo tempo, eles tiram o tempo que era pra estudar, pra ficar na frente da televisão. O tempo que é pra eles tá brincando, eu acho muito importante a brincadeira assim sabe, deles correr, pular. Não só pra ficar grudado na televisão. Os programas instrui bastante, mas eu acho que, apesar disso, a criança tem que brincar, fazer brincadeira, no tempo da gente não tinha muita televisão, então eu acho divertido como a gente brincava, com sucata. Era umas brincadeira bem legal, bem gostosa. agora acho que eles ficaram muito apegado na televisão. Tem programa que eles não podem perder”.

Dentre as atividades citadas, 20% dos pais lembraram que seus filhos preferem ouvir rádio: “Ele escova os dente e se arruma pra vim pra creche. Mas já, se for deixar ligar o som, ele já liga [...] Ele fica ouvindo som [...] Se deixar ele fica até tarde. Ele adora. E bem alto ainda. No último volume, se puder [...] Ele ali, o meu filho gosta muito de reggae, essas coisa, e ele tá no ritmo. Adora ouvir reggae”.

Embora não relacionadas, foram citadas atividades como falar ao telefone e ler livros de história infantil. A Tabela 16 mostra o interesse das crianças:

Tabela 16 - Atividades preferidas das crianças, segundo o olhar do adulto entrevistado

Atividades preferidas das crianças	%
Ver TV	60
Ouvir rádio	20
Outras atividades	20
Total	100

4.3.2.1 A TV – companhia

A observação de adultos e crianças realizando atividades paralelas enquanto vêem TV remete à idéia da “TV tapa buracos”, da “TV companhia”, da TV como ocupação na falta de melhores alternativas. O depoimento de uma das mães mostra que isto já não acontece em relação aos programas preferidos, os que de fato se quer ver: “[...] quando tá passando desenho, ele fica bem atento assim. E aí se ir lá mexê, ele reina”.

A TV é vista pela maioria das famílias com níveis variáveis de atenção, interrompendo-se essa atividade para fazer outra coisa, podendo-se retornar em

seguida para continuar o visionamento. Alguns também costumam mudar de canal, vendo vários programas ao mesmo tempo. Sobre esta relação descontínua com a TV, Pereira reflete em sua pesquisa, cujos resultados vão ao encontro dos resultados da investigação de Maria Emilia Brederode Santos (apud PEREIRA, 1999, p. 164), que identificou pequenas interrupções e distrações no visionamento infantil. A atenção da criança vai fluindo ao longo do programa, indicando se este despertou o seu interesse e se o agradou, o que é condição necessária para a sua compreensão.

Ao ser identificada esta tendência, perguntou-se aos responsáveis se as crianças viam TV enquanto brincavam, e 60% responderam afirmativamente. A companhia do rádio nos momentos de brincadeira é menos freqüente, e, mesmo assim, às vezes, este também é substituído pela TV, conforme a informação que segue e a Tabela 17: “Não. Só quando ele pede. Daí ele diz assim: ‘Mãe eu quero escutar o rádio’, mas daí o rádio tá estragado, daí eu ligo uma outra programação, a televisão, que tem uma musiquinha, né? E deixo ele assistir [...] ele só não gosta de ficar assim, em silêncio. Ele gosta sempre de ter alguma coisa [...] Aí às vezes ele fala: ‘Ui! Por isso que eu queria ir pra minha crechinha, lá na minha crechinha tem rádio pra mim escutar’ “.

Tabela 17 - Atividades Paralelas da Criança com TV e Rádio

Atividades paralelas da criança com TV e rádio	%
Ver TV e brincar	60
Ouvir rádio e brincar	20
Não observado	20
Total	100

Algumas mães identificaram esse uso da TV como uma “mania” que elas também têm e que os filhos “aprenderam”:

“Isso aí eu acho que é uma mania minha. Acho que ela pegou a mania minha. Que os filhos, geralmente, pegam as manias dos pais. Se eu tô em casa, tipo assim, eu gosto de programas, acho que eu até já falei, que eu levanto, a primeira coisa que eu gosto de fazer é pegar o controle da televisão e ligar. E eu fico fazendo tudo as minha coisa, mas eu fico ouvindo o jornal, o jornal da manhã. Que eu gosto de sair sempre informada, de manhã. E aí quando eu tô em casa também, o programa da Ana Maria eu assisto, mas eu não fico só ali, fico só ouvindo, aí deixo a televisão ligada pra só ouvir. E eu acho que ela tem essa mania também”.

“Geralmente o meu marido que liga quando ele chega, por que eu não ligo muito não. Eu chego, vou fazendo as coisas, até esqueço de ligar a televisão [...] É. Só se for um programa que ele gosta, como aquele comercial do “bicho-papão”, aí ele pára pra ver o comercial. Mas o meu marido quando acorda, ou é o rádio ou é a televisão. Ele gosta sempre dum barulhinho [...]”.

“Senta todo mundo pra ver, até a minha filha de 19 anos. A minha filha passando o café e os olhinho lá”.

“Geralmente eu gosto de dá comida na mesa, só que ele não gosta, ele gosta de vim pro quarto. Eu coloco um paninho no braço dele e ele come [...] Ele fica comendo e vendo televisão”.

“Deixa. Som ligado, TV ligada. Eu não gosto. Mas eles sempre vão lá e ligam [...] Inclusive a televisão na cozinha, o rádio no quarto, tão sempre ligado”.

Algo que a maioria dos entrevistados gostaria de modificar na sua rotina é a forma como a TV está presente na família, especialmente no horário das refeições. Muitas mães se incomodam com o fato de a TV estar ligada na hora da refeição, pois

neste momento gostariam de poder conversar, ouvir as crianças, falar com elas. Outras já vêem a TV como um elemento do cenário familiar, que não impede as interações entre os membros. Das famílias entrevistadas, a metade, ou seja, 53,4% disseram que assistem TV enquanto fazem suas refeições, ao passo que 33,3% escutam som, como consta na Tabela 18:

Tabela 18 - Atividades Paralelas da Família com TV e Som

Atividades paralelas da família com TV e som	%
Ver TV e fazer refeições	53,4
Ouvir som e fazer refeições	33,3
Não observado	13,3
Total	100,0

Pereira (1999, p. 166) reflete sobre o assunto, apresentando os diferentes significados que a presença da TV pode adquirir para cada família:

“a) a TV ligada não representa nenhum problema para determinadas famílias, é uma situação consensual. Neste caso, pode significar que a TV é apenas um elemento do cenário, não impedindo que os membros da família conversem; ou pode ser um meio de camuflar e evitar tensões, pois um dos membros da família está vendo determinado programa e os demais devem permanecer em silêncio;

b) a presença da TV permite algum sossego durante a refeição nas famílias que optaram por mudar o local da refeição para o ambiente onde esta a TV;

c) a TV ligada nessa hora gera conflitos na família, quando alguém quer ver determinado programa e não há silêncio por parte dos demais; não há consenso em relação à escolha do canal; ou quando as crianças se distraem a ver TV e não comem.”

Das mães que não estão satisfeitas com o lugar que a TV ocupa no dia-a-dia da sua família, algumas consideraram difícil tirar a TV do espaço destinado às refeições, por não ter espaço em outro cômodo da casa; outras são mais ativas, têm esperança de conseguir alterar a situação ou já conseguiram; e outras ainda não gostam que a TV fique ligada na hora das refeições, mas gostam de ver as notícias e não têm oportunidade para fazê-lo em outro momento, por isso cedem. Nos poucos lares em que a TV não está presente no horário da refeição, podem ser identificados dois motivos: ou porque o aparelho não está no mesmo espaço em que ocorrem as refeições, ou porque desligar a TV é um ato deliberado, faz parte das regras familiares. Em suma, ligar ou não a TV durante a refeição depende dos estilos de conceber e organizar a vida cotidiana, para diferentes padrões de educação e comunicação familiar.

4.3.2.2 As preferências e os gostos televisivos das famílias

Percebeu-se, nas respostas dos adultos, que uma grande variedade de programas são vistos, porém os apontados como preferidos nem sempre coincidem.

Entre os adultos, pode ser distinguida certa variedade de gostos, de acordo com o sexo. A preferência masculina está nos programas de esporte, informativos e nos filmes. As mulheres preferem telenovelas, filmes e alguns programas de informação. Em ambos os casos, a TV é utilizada como meio de informação e entretenimento.

As preferências das crianças estão centradas na programação que lhes é destinada, mas vêem com frequência a programação dirigida ao público adulto, pois estão presentes no momento do visionamento.

As fitas de vídeo também são apreciadas, especialmente aquelas com filmes de Walt Disney, que assumem uma importância significativa nas práticas televisivas das crianças, pelo tempo que passam vendo (e revendo) esses filmes.

Observou-se que os pais, ao tentar identificar o que os filhos vêem, utilizam, com frequência, vocábulos ou expressões genéricas, tais como: “bonequinhos”, “bichinhos” ou “desenhos animados”.

Quanto aos programas que os adultos assistem e mais gostam, a preferência está nas telenovelas, das mais variadas. Percebeu-se que as opções são diversas e que a assistência, por parte dos adultos, está concentrada nos programas dos períodos vespertino e noturno, nos diferentes canais, com destaque para o período noturno. A maioria das mães escolhe a novela que irá assistir pelo seu horário disponível. As que ficam em casa à tarde preferem assistir a novela que está sendo reprisada, pelo fato de que, neste horário, os filhos estão na creche ou na escola, sendo aquele um momento “só dela”. Algumas assistem novela à noite, na maioria das vezes com o filho ao seu lado: *“Aí ele gosta também, que eu faço ele ficar comigo. Que daí não tem outro lugar pra ele”*. Os motivos dessa preferência são: a presença de personagens que chamam a atenção e a variedade de temas para reflexão.

Apenas 20% dos familiares disseram preferir assistir filmes que passam na televisão, nos variados canais e horários.

Os telejornais foram citados por 33,3% dos familiares e, de acordo com um deles, se pudesse, gostaria de vê-los 24 horas por dia. Alguns comentários:

“Eu gosto de ficar por dentro na notícia do dia-a-dia mesmo. É bem interessante. Eu acho que escutar o jornal é tu ficar por dentro da vida em geral. Sempre tem uma novidade. Sempre tem uma coisa boa. Sempre tem um acontecimento diferente. Eu gosto sempre de saber o quê que tá acontecendo”.

“Jornal. Brigo por jornal. Por isso que lá em casa tem duas televisão, porque tá passando jornal as crianças não gostam e eu adoro meu jornal. Se eu tô em casa, eu vou da sete da manhã e vou até a noite vendo jornal. Eu comprei outra televisão, botei no quarto, quando passa o jornalzinho, eu vou me esconder”.

Outros programas citados foram: jogos de futebol (2), “Hélio Costa”, “César Souza”, programas de variedades, como “Ratinho” e “Gugu”, “Fantástico” e programas de entrevistas, como o “Programa do Gordo”, título pelo qual a avó de uma das crianças se referiu ao programa do Jô Soares: “Só depois das duas horas eu vejo, antes das duas horas eu gosto de assistir o ‘Programa do Gordo’. Porque eu fico limpando a geladeira, dobrando uma roupa, ajeitando, né? Às vezes eu nem tô vendo a figura, só escuto a voz dele e dou risada. Ontem mesmo tava muito gozado”.

Alguns relatos significativos apontaram a preferência por programas “mais científicos”, como os próprios entrevistados denominam: “Globo Repórter”, “Mundo Perdido” ou “Elo Perdido⁴⁹” foram os mais citados, bem como programas “femininos”, com dicas de saúde, artesanato e outras.

No universo de entrevistados apareceu mais uma vez uma preferência ligada à religiosidade, como os programas da Rede Vida. A mãe que falou dessa preferência enumerou os programas que gosta: “Tem da Universal, É a Record. Tem um de

⁴⁹ Minissérie sobre dinossauros que passa na TV Record.

manhã, passa uma hora da tarde, passa de madrugada. E a Band passa quinze pras nove o 'Show da Fé'.

Entre as novelas, "Malhação" se destacou, tanto pelo horário em que passa quanto pela aceitação que tem junto ao público infantil, que também a assiste: "[...] a 'Malhação' tem bastante coisas reais, do cotidiano, por isso que eu quero que minha filha ouça também, por que a gente aprende muito com aquilo ali. Que ensina mesmo. Eles procuram colocar coisas que ensinam mesmo, tipo situações que ensinam. Então eu gosto que ela ouça, aí ela aprende, ela mesmo vê as coisas e comenta comigo. Tu viu como é que é? É assim, não é assim. Eu gosto que ela ouça". Este relato é significativo, pois mostra uma audiência ativa, uma mediação propositiva por parte da mãe, que se dispõe a "assistir junto" com a filha.

Por outro lado, os programas pelos quais os adultos apresentaram rejeição são os noticiários violentos, sensacionalistas como, por exemplo, "Linha Direta" e "Cidade Alerta". Ver morte e "maldade" na TV é algo que parece não agradar aos pais, mesmo que seja em novelas, reportagens ou filmes:

"[...] Eu até desligo a televisão. Não gosto de vê. As pessoas que fazem maldade na televisão... Às vezes até na novela mesmo, tem uma fazendo mal pra outra. Aí eu vou lá e desligo a televisão. Eu não sou de vê. Eu me sinto mal em vê. Parece que tá fazendo até pra mim. Não, não gosto. Aí eu saio da frente da televisão. Meu marido gosta. Até aquela 'Linha Direta' que aparece um monte de coisa, às vezes eu até chego a desligar a televisão. Por que eu não gosto. Eu acho assim, que pra mim, até prejudica as criança [...] um dia eu tava vendo aquela 'Linha Direta', eu dormi e aí no outro dia ele tava me contando o que tava passando no 'Linha Direta'. Eu disse, 'Meu filho, eu não quero que tu fale'. Então eu acho que essas coisa a criança não pode vê. Esses tipo de programação de morte, de assassinato, uma pessoa faz mal

pra outra, eu acho que essas coisa a criança não pode ver [...] A senhora pode perceber, deixar uma criança vê uma programação dessa hoje, ela vai ficar a semana toda falando dessa programação. Ela vai prestá a atenção. Entendesse? E se a senhora deixa vê, ela não vai presta atenção nisso. E ela não vai nem lembrar. E um dia quando ela crescer, a criança, acho que no geral, eu acho que a criança pode querer fazer o que ela viu na televisão ontem, né? Que matasse ou roubasse, essas coisa. Acho que essas coisa a criança não pode ver”.

“O que eu menos gosto acho que é jornal [...] Bom, a ‘Globo News’ até que eu gosto de assistir, mas assim, ‘Cidade Alerta’, é jornais que mostram o que tá acontecendo, violência, assalto, sabe. Onde tem muita desgraça, eu não gosto de assisti. Até novela. Quando chega aquela parte ruim, eu prefiro cortá por ali. Não gosto dessas coisa assim”.

“Porque uma época eu adorava assistir, né? Daí virou muito a passar esses negócio, assalto, tiroteio, essas coisa, inclusive depois que deu aqui, até antes eu até assistia o jornal, aí no começo do ano deu um tiroteio aqui, né? Aqui no condomínio. A polícia chegou atirando. Depois daquilo eu odeio assisti jornal por causa disso. Por que eu tenho síndrome do pânico, fiquei com trauma, fiquei até pior”.

“O que eu não gosto de ver é aquelas notícia de morte, aquelas coisa ruim que acontece, eu não gosto. Eu mudo na hora”.

Outros programas rejeitados pelos adultos foram: propaganda gratuita/política; determinadas novelas, como “Kubanacan”, que seria “uma coisa muito inventada”, segundo uma das mães; “Prive”, programa erótico, que passa na madrugada; Ratinho, que não acrescenta nada, no entendimento de outra mãe; “Adriane Galisteu”, “Gugu” e “Faustão”, segundo uma terceira mãe: “O ‘Gugu’ eu não gosto

porque eu acho assim, que tem, os assuntos, alguns muito interessantes, alguns fora do limite. Que é domingo, tem muita criança a televisão, muita mulher com pouca roupa, é muitos assuntos pesados. Também tem algumas brincadeiras que eu acho super mau gosto. E também é uma antipatia que eu tenho mesmo com o 'Gugu'. Não gosto dele. É um programa que não traz muita coisa boa. Não tem como tu fica vidrado, esperar alguma coisa bem interessante. Não tem. E eu não gosto nem que os meus filhos vejam. Ele não é um programa muito educativo". (E no caso do "Faustão", o quê que te desagrada nele?) "Isso também. Não tem nada de bom no 'Faustão'. A programação é chata. A única coisa que tem de interessante, que a gente ri um pouco, que dá um ânimozinho, é as pegadinha. Isso tem no 'Gugu' também, as pegadinhas. Mas o Faustão fala muita besteira. Eu acho que as crianças podem se interessar por aquilo ali, mas é uma coisa muito boba. Eu não gosto. Eu acho que já que é uns programa que tem no domingo, podia ser de outro jeito. Tem os pré-adolescentes que vê televisão. Então eles tão numa fase que gravam, que observam e notam tudo que a gente faz e falam. Aí o 'Gugu' fala uma frase que a gente não pode tirar alguma coisa daquela frase".

Já as preferências das crianças dividem-se entre: novelinhas, como "Doce Maria" (2), "Poucas Pulgas", "Carinha de Anjo"; programa do "Sítio do Pica-pau Amarelo" (3); e o "Programa da Xuxa" (2), pelos desenhos que são veiculados durante sua apresentação. Neste último caso, as mães identificaram uma atitude bastante "comprometida" por parte das crianças, que não saem da frente da TV enquanto não acabam todos os desenhos do programa. A "TV Globinho" também foi citada. Dentre os desenhos mais vistos, destacam-se: "Scooby-Doo", "Teletubbies" (2), "Bley-blade" (2), "Pokemon" e "Digimon" (3), "Bob Esponja", "Pica-pau" e desenhos do canal a cabo "Cartoon" (com apenas uma ocorrência).

Outro programa comentado foi “A Turma do Didi”. De acordo com uma mãe, essa preferência justifica-se pelo caráter cômico do programa: “Eu acho que tem a ver com a brincadeira, né? [...] de piadas, brincadeiras. É o que ele adora. É o único programa que ele fica ali sentado, que tu nem vê ele abagunçá.”

Alguns pais citaram programas e desenhos da TV Cultura, como “Cocoricó”, “As Trigêmeas” e “Pequeno Urso” (2). A mãe de uma das crianças descreveu o “Castelo Rá-Tim-Bum” desta forma: “É, que, aliás, ele gosta bastante [...] Dos desenhos, das aulinhas de pinturas, daquele ratinho que vai tomar banho”. É interessante ressaltar que os pais que defenderam que a criança não aprende com a TV, identificaram os programas veiculados na TV Cultura como os melhores exemplos de programas de TV, pois com eles as crianças podiam aprender. Aliás, alguns dos exemplos de aprendizagem estão relacionados a assuntos ou matérias abordadas e desenvolvidas nesses programas.

Com poucas preferências, filmes, novelas e os já citados “Mundo Perdido” e “Malhação”, são programações que a família assiste reunida.

Um pai falou, muito empolgado, da versatilidade da filha, que assiste a tudo e, sempre que possível, na presença dos pais: “Ela adora ver novela, ela adora até o esporte, ela senta do lado e fica vendo comigo. Ela adora ver desenho. Qualquer tipo de desenho. Ela adora a “TV Cultura”, que ensina também. Adora aqueles bonecos de pássaros. Eu acompanho ela também, ajudando ela a entender”. Aliás, assistir TV junto com a criança é algo pouco comum entre as famílias entrevistadas, mas recomendável, como será observado mais tarde.

Uma das mães teve dificuldades para responder sobre os gostos televisivos, demonstrando não conhecer as preferências do filho e não estar presente nos momentos em que a criança vê a programação: “Desenho [...] Não, tem uns que ele

não liga muito não. Tem uns que ele assiste, porque de manhã ele fica na frente da televisão, assistindo os desenho da Xuxa, aquelas coisa lá, ele gosta bastante de assisti. É que é o horário que a gente não fica em casa. Então se ele fica em casa com o irmão dele ele fica assistindo muito [...] Ele gosta quando tem vários desenhos. Tem desenho assim que ele não é muito ligado. Eu sei que ele fala algum desenho assim, mas eu pra gravar assim, não. A gente escuta alguma coisa que ele tá lá contando, a gente escuta, mas dizer qual foi o desenho que ele assistiu eu não sei dizer”.

Ao se perguntar quais os programas que as crianças menos gostam, alguns familiares não compreenderam a questão, confundindo-a com a pergunta: “Que programa você não gosta que o seu filho assista?”. Assim, apareceram as inevitáveis reclamações sobre a sexualidade e a violência na TV, como se percebe nos seguintes relatos:

“Isso. Essa ninguém não assiste por que é muito pesada. É muito pesada pras crianças. Quando eu vejo assim que tem uma cena muito pesada, eu já desligo. Não sei, sabe? [...] Essa novela das seis, eu também não gosto, às vezes tem muita confusão. Mexe a cabeça dos meninos, eles começam a ficar malvados, tem aquele programa, andei vendo aquele boneco, muito pesado, como é, eles tavam dando ‘conta-pé’ lá em casa, soco um no outro, por causa desse desenho [...] Daí chegou aqui na creche, elas disseram: ‘Vó, aqui na creche eles tão ficando tudo agressivo também. Por causa desse desenho’. Aí eu disse, vamo respeitá por que machuca o outro, né?”

“É esse aí mesmo. A mesma coisa que eu. Às vezes tava passando isso aí, ‘Linha Direta’ também, uma moça lá que o pai matou cinco filhos, e aí ele queria vê, queria vê, daí eu disse: Meu filho, isso aí eu não quero que tu veja, daí eu disse pra

ele: 'Vamo lá na Helena comprar um chiclete?'. Ele disse 'não'. 'Ah! Vamo lá na tia vê uma coisa?'. 'Não, mãe, eu quero ver'. E deixei ele ver. Quando o pai tava matando eu fui obrigada a desligar, que ele começou a chorar. Começou a ficar desesperado, aí eu fiquei mais desesperada. Enfim, no outro dia eu me senti culpada de deixar ele vê. Mesmo da vontade dele”.

É interessante observar que os pais que consideraram negativas as aprendizagens das crianças realizadas através da TV, se referiram à aquisição de conhecimentos de natureza sexual, que se refletem no comportamento das crianças, e ao desenvolvimento de comportamentos violentos, devido aos programas violentos que assistem.

Depois de comentarem sobre quais programas as crianças deveriam ver ou não, os pais destacaram os programas que não agradam as crianças: Novela (2), Missa na TV, jogo de futebol (2) e desenhos de luta (que as meninas não gostam). O Telejornal e o Fantástico (4) igualmente não despertam o interesse das crianças, segundo seus pais:

“Ela já não gosta de jornal, falou em jornal, filme, ela já não gosta. É só bonequinho... Ela diz que jornal é chato. E filme ela diz que é pra adulto. Ah! mãe, isso aí é pra adulto, ela diz. Eu sou criança, eu gosto de ver meus bonequinho”.

[...] se acabar o desenho, sábado, tem intervalo, tem aquele, quando acaba o desenho vem o jornal, daí ele vem pra cozinha, a gente diz: 'Já acabou?' Ele diz: 'Já, já, ui eu não quero assisti aquele jornal' [...] Acho que ele não gosta mesmo. Não tem nada pra ele ver”.

Nas entrevistas, percebeu-se que a TV aparece como prática coletiva da família, que decide o que será assistido (a menos que tenham mais de um aparelho de TV): “Lá em casa a gente tem muito disso assim, eles gostam do que eu gosto, tem

algumas coisas, né? Eu libero eles pra ver o que querem. Só que às vezes eles vê o que eu gosto também. Sem reclamar. Eu abro mais pra eles do que pra mim, né? É mais fácil eu entender mais do que eles. Às vezes eu quero ver um canal, mas só tem uma televisão. Então tem horário que eles vê as coisinha deles e a hora que não tá interessando eles vê a televisão, é minha hora. Eu procuro pegar tudo que tem depois daquele horário, que tem de bom pra mim. Se tiver alguma coisa boa pra mim depois das nove, que eles já tão dormindo, daí então aquilo é o meu de todo dia”.

Pereira reflete sobre a TV como prática individual e coletiva (1999, p. 171), destacando que os principais momentos em que a assistência à TV é uma prática familiar conjunta são: à noite, quando todos voltam para casa, e em alguns momentos do fim-de-semana. Em outros momentos, observa-se uma grande dispersão dos membros da família, ocorrendo uma diversidade de situações: ver TV pode ser uma atividade realizada individualmente ou compartilhada apenas por alguns membros da família. O pai é quem opta mais frequentemente por ver TV sozinho. Em alguns lares, os pais procuram momentos de sossego e de descanso junto à TV, após as crianças irem dormir.

No que se refere às crianças, com exceção da programação que é vista à noite, com os demais familiares, o mais freqüente é verem TV sozinhas ou com os irmãos. A explicação para este fato está no horário em que a programação é transmitida (durante a semana, pela manhã e final da tarde, e nos finais de semana), que coincide com os momentos do dia em que os adultos estão trabalhando ou descansando, sendo difícil disponibilizar parte desse tempo para estar com as crianças, ainda mais para “ver TV”, atividade que pode parecer perda de tempo. Por outro lado, os pais tendem a ver, com os filhos, programas que são preferidos por ambos.

4.3.3 As mídias no cotidiano familiar

Por meio deste tópico, procurou-se conhecer os padrões de consumo cultural das famílias entrevistadas e a forma como esses bens se relacionam ao dia-a-dia das crianças.

4.3.3.1 Livros & histórias

Na primeira pergunta da entrevista sobre leitura de histórias para a criança, 80% responderam que esta atividade é um hábito e apenas 20% responderam que não. Estes últimos alegaram que a criança não gosta, que ninguém tem tempo para ler, ou que não possuem livros em casa: “[...] ele não liga muito pra isso não. Também, ninguém conta histórias para ele, nem sem ser de livro, e ninguém lê nada[...].”

Uma das mães explicou que: “Eu não leio por que não sei lê. E ele não tem tempo (o pai)”.

Outra mãe apresentou a seguinte justificativa: “Não tem nem livros de história pra ele”.

Os genitores são as pessoas que mais lêem para as crianças (73,3% do total de entrevistados), com predominância das mães, que somam 63,6%. Dentre os pais, incluem-se padrasto e namorado da mãe. Os irmãos, primos e tias também foram citados: “Acho que ela gosta de todos, eu comprei uma coleção, então eu sempre tô lendo um pra elas. Quando não é eu que leio, também é a minha mais velha que lê pra elas”.

A hora de dormir parece ser a preferida para essa atividade, como disse um pai: “Ela insiste muito que eu vá dormir com ela. Oito e meia, nove horas, ela vai me chamar pra dormir, daí ela escolhe uma história e eu conto”.

A avó, justificando a importância da leitura, contou que: “De vez em quando eles estão lendo historinha lá. Porque a Dra. S. é uma médica que trabalha no Hospital Florianópolis, então ela disse pra ler pra todas as crianças dormir [...] É. Os mais velhos lêem pros mais novinhos. Por que a Doutora é médica do Hospital Florianópolis. Ela é médica das minhas crianças [...] ela sempre leva livrinho pra eles. Ontem eu comprei pra eles livrinhos de história, ciências, comprei pra eles. Não quero ninguém dizendo que não vai passar de ano porque não tem nada pra aprender. Por que a mais velha, às vezes ia lá pra casa de uma amiga pra fazer trabalho, quando eu descobri já tava até começo de droga, né? Então, eu não quero mais ninguém naquela casa agora. Então eu comprei livro e botei todo mundo estudando em casa. Não tive muito sucesso, mas foi um comezinho. Então esse senhor que eu comprei os livros ontem, hoje veio me trazer uma Bíblia de presente. Com suporte e tudo. Uma Bíblia ilustrada, muito bonita. Ele disse: ‘A Bíblia eu dei pra senhora porque a senhora merece’ !”

Segundo uma das mães, seu filho adora histórias, inclusive as de gibi. Ela comentou sobre o gosto da criança pela repetição de histórias que já foram contadas: “Eu sempre leio. Eu leio história pra ele, às vezes o meu esposo. Eles gostam muito. Eles gostam que conte história dos gibi. Gostam do gibi da Mônica, daí eles querem que a gente conte. Ele não consegue lê ainda, então ele quer que a gente conte. O que tá acontecendo, o que foi? Ele se interessa bastante por historinha. Qualquer outro tipo de história ele gosta [...] Ele é assim, ele escuta a historinha uma vez, mas depois ele quer que conte mais de uma vez. Já tá sabendo

de cor a história e ele quer que conte de novo, sabe? Ele sempre pede pra repetir uma história assim que ele gosta. Ele gosta bastante também de história bíblica, 'Criação do mundo', essas coisa ele sempre gosta de escutar. Então ele já sabe a história e quer que a gente conte de novo. Ele gosta”.

Ao serem questionados sobre as histórias que não são “de livro”, 60% afirmaram que contam, sim. A maioria dos pais ou figuras masculinas da família conta histórias que eles mesmos inventam, e também distorcem e colocam uma “pitadinha” de humor nas histórias conhecidas das crianças. Apesar de reclamar, as crianças gostam bastante desses momentos, como se verificou nos relatos:

“O meu marido. Só que ele distorce tudo. Sempre leva assim pra um lado comédia, sabe? Então, quer dizer, sempre o lobo mau é bonzinho, ele sempre inverte as coisa. Sempre inverte a história pra elas. Ela adora, né? Ela fica dizendo: 'Não é assim pai! Não é assim que tá no livro. É diferente!' Aí ele diz: 'Mas a minha história é assim, a do livro tá errada'[...] Ela gosta muito de historinha de terror”.

“Lobo Mau, mas ela não quer o lobo mau, mau, ela quer ele bonzinho. Daí a gente muda [...] Aí eu conto história, faço ela rir. Não gosto de ver ela com medo. Não gosto. Às vezes o garoto mete medo. Daí eu não gosto, eu digo não faz isso, não é por aí. A gente conversa.” (E alguém conta história que não seja de livro, assim só da memória?) “Eu invento história [...] A história inventada, a gente inventa ela na hora. Eu invento história. Eu sou criativo. Vou criando histórias diferentes. Se ela pedir pra contar eu conto. Se ela não escolher, eu conto a minha história”.

Às vezes, contar histórias sem livro é uma opção para quando se quer contar algo que aconteceu no passado ou quando não se tem o livro com determinada história em mãos. Uma das mães se utiliza desse recurso e outra gosta de contar histórias da vida dela para as filhas: “Às vezes, quando eu tô fazendo as coisas, tô contando a

minha vida pra ela. Pra outra”. Na casa de outra criança, também se conta esse tipo de história, que permite um exercício de criação por parte da menina: “Ela gosta, ela gosta. Dela mesmo, quando ela era menor, ela gosta. Ela pega: ‘Mãe, mãe, conta de novo’. Aí às vezes ela vem e pergunta se pode inventar, se ela pode inventar coisas diferentes. Eu disse pode inventar coisas diferentes, aí ela inventa as coisas dela”.

Quando a criança inicia uma história que não lembra bem como continua, surge outra oportunidade para esse tipo de intervenção: “Às vezes ele puxa alguma história e a gente completa pra ele. Mas ele é teimoso, então a gente diz então tá, então tá. Às vezes a gente conta uma coisa, ele diz que não é assim, é lá do jeito dele”. Nesses momentos, a criança também lembra de histórias contadas na creche: “Ele é que conta pra nós [...] ele chega da escola, ele senta na coisa, ‘Aí mãe, hoje eu tive uma história na creche, eu vou contá pra ti [...] Presta atenção!’ (por que eu falo pra ele o tempo todo: ‘Presta atenção’, eu digo ‘lê isso aqui pra mim’, daí ele não lê, eu digo, ‘Presta atenção!’ E agora ele me corrige [...] daí ele faz eu recontar a história”.

Os irmãos desempenham um papel importante neste contexto, já que contam histórias para os menores: “Tem o irmãozinho dele, de 12 anos, que anda inventando sempre alguma história pra ele, sabe? Sempre inventa histórias assim, cria, ele cria a história, inventa a história. E ele fica bem atencioso, ele espera chegar até o final. Que eu sempre escuto, eles tão conversando, ele tá sempre inventando alguma história [...] História de fantasma, de coisa que não existe. Daí o irmão conta pra ele, ele é o máximo, né?”

A avó de uma das crianças, por sua vez, utiliza as histórias para acalmar os dez netos: “Eu, de vez em quando, eu fico inventando umas histórias pra eles, quando eu quero que fique todo mundo quieto. Quando o meu marido tá em casa, que quer

descansar, daí eu conto. Eu conto pra ver se fica todo mundo calmo e eu possa fazer o meu serviço”.

As histórias de cunho moral, para “ensinar” determinados comportamentos, também apareceram nos depoimentos : “Ele (o namorado da mãe) contou esse fato, virou uma historinha pro meu filho. Uma história real. De um menino que ele tinha um costume, que quando a mãe dele chamava, ele nunca vinha... ele morava num sítio, então tinha uma floresta, um mato muito grande ao redor. (E quando eu conto uma história assim, ou ele conta, uma história de realidade pra ele, ele pára tudo pra escutar. Ele presta mais atenção nessas histórias do que de livro. Se pega um livro pra contar uma historinha pra ele, ele se distrai. Mas se eu for sentar na frente com ele, sem nada... Então chama mais atenção dele). Então o meu namorado contou essa história pra ele, que então esse menino virou a se perder, por que escureceu e ele não foi na hora que a mãe dele chamou. Então tinha uma voz na floresta que chamava ele. E ele foi atrás dessa voz. Até que ele foi indo por dentro da floresta e se perdeu na floresta. Então ele chorou, ficou uma noite inteira sozinho na floresta, ficou desesperado que não conseguiu voltar pra casa. Então ele só conseguiu achar a volta, de manhã. Então abraçou a mãe dele, achou a mãe dele. Aí o meu namorado disse assim pra ele: ‘Sabes qual é a noção da historinha, Netinho’? Ele assim: ‘Não’ Ele disse pra mãe dele que nunca mais ia desobedecer a mãe dele quando chamasse. Então quando uma mãe chama o filho, tem que vim na hora que ela chama e fazer o que ela pede pra gente. Não é que ela tá te chamando, que ela tá te cortando de brincar, ela tá te chamando por que precisa te chamar e aquela hora é a hora que tens que fazer o que ela quer. Ele olhou pra mim e disse: ‘É mãe, por isso que tu me chama tanto...’, por que ele é muito inteligente, ‘É por isso que eu te chamo bastante. Eu quero te proteger’. Daí ele assim: ‘Tu pode me chamar

bastante que eu aceito te atender'. Então são coisas assim, né? Que chama a atenção dele”.

Para registro, é importante destacar duas respostas dadas por mães: a primeira refere-se à resposta negativa de uma delas, que alegou ser “bem difícil” contar histórias para o filho; e a segunda, é a resposta da outra mãe, que evidencia, de maneira contundente, a distância entre a creche e a 1ª série da escola onde seu filho foi estudar no ano seguinte, uma vez que, ao ser questionada sobre o hábito da leitura, sobre as músicas, deixou claro que todo um cotidiano mudou numa questão de meses: “Eu tenho muito livrinho de história lá em casa. A minha irmã mais velha sempre manda livrinho pra eles. Então ele não tem uma opção, uma história preferida. Porque a gente sempre vai contando uma historinha e outra. E na creche ele contava muita historinha quando ele chegava em casa. Como agora ele não tá mais na creche, ele perdeu um pouco as historinha. A rotina de contar histórias todos os dias. Ele cantava também, tinha bastante musiquinha que ele cantava lá em casa. Agora ele deu uma parada. Hoje ele tá mais concentrado em outras coisas. Material de aula, uma caixinha de lápis que ele ganha, então ele tá em outra agora. E, por enquanto, eu ainda não contei mais historinha pra ele. Mas ele tem montes e montes de livro de historinha”.

Quer dizer, o filho dela e outros meninos e meninas “deixam de ser criança” de uma hora para a outra, e passa a ser exigido deles uma postura de “aluno”, cheia de responsabilidades e de horários, sem espaço para histórias (justo agora que estavam aprendendo a ler!), músicas e brincadeiras. Os pais acabam acompanhando a mesma linha de pensamento, esquecendo todo o trabalho que a creche fazia e que eles aprenderam a seguir em casa.

Entre as histórias de que a criança mais gosta, destacaram-se: “Os Três Porquinhos” (2 meninos e 2 meninas), “Chapeuzinho Vermelho” (2 meninas 1 menino), “Branca de Neve e os 7 Anões” (2 meninas 1 menino) e histórias bíblicas, como “A Criação do Mundo” (2 crianças). Houve respostas variadas de alguns meninos: gibi, “A Bela e a Fera”, “Rei Leão”, “Pinóquio”, “Zé Piolho” (livro distribuído pela Prefeitura). Aliás, os livrinhos que são distribuídos pela creche foram bastante comentados.

Além destas, outras histórias citadas foram as de lições de moral, de dinossauro, do Saci Pererê, de terror e de fantasma.

Para a pergunta: “Alguém na casa costuma ler livros?”, foram obtidas respostas afirmativas de 73,3% das crianças. A segunda pergunta era: “Quem?”, e as respostas foram variadas: 33,3% citaram as mães; 20%, os irmãos; 13,3%, os pais ou padrastos; e 6,7% citaram uma tia como “leitores” daquelas famílias. Apenas uma das entrevistadas alegou ter tido dificuldades para ler atualmente, em função de um problema visual.

Sobre o tipo de livro que geralmente é lido, um grande percentual, 53,3%, lê livros de conteúdo religioso (romances espíritas, evangélicos, relatos de vida e a Bíblia), conforme as afirmações:

“Tem outros tipos de livro também, que eu gosto bastante de ler, baseado em fatos reais. De coisas que aconteceram, quando uma pessoa entrou na Igreja, qual foi o porquê que ela entrou, assim, coisas assim”.

“Ele tá fazendo o estudo bíblico, com a mãe. Aí ele sempre pega a Bíblia, um livrinho pra ler. Às vezes, sempre, toda vida, ele faz isso [...] Aí tem aqueles livrinho, daí tem uns negócio que pega na Bíblia, aí ele fica ali toda hora [...] às vezes ele até

chama os outros irmãos pra lê com ele, eu também. Aí a gente fica tudo junto ali”. Observa-se que o pai faz da leitura deste material um momento de “juntar” a família.

Duas mães não sabiam que tipos de livros são lidos, mas arriscaram: é para se atualizar, para se adaptar com o que está acontecendo agora. Outros livros citados foram: romance, infantis, aventura ou didático-educativos.

Sobre o que os leva a ler livros, os adultos disseram que é para “se atualizarem”, para “buscar mais conhecimento”: 20% do total de familiares; para “sair do estresse”, como um passatempo: 13,3%; ou porque “faz bem, é bom” (os que preferem leituras ligadas à religião). Até mesmo os pais que não costumam ler procuram incentivar esse hábito nos filhos, como afirmaram dois deles:

Olha, pra ser sincero, ler livro eu não costumo ler. Mas os meus filhos lêem. Eu faço questão que leiam [...] Livros da escola. Até mesmo em feira, eu levei os meus filhos junto comigo pra escolher os livros. Não gastei muito, mas também não gastei pouco. Mas eles escolheram e leram.

Lá em casa, a minha filha de 19 anos, o de 15 anos, os meus netos. A neta, então, lá na Biblioteca, ela disse: ‘Vó, eu fui a aluna que leu mais livros’ [...] Livro educativo, coisas assim que tá dentro do livro da escola. Então se tá lá na Biblioteca pra ler, é coisas boas, né? Fica responsável pelo livro, leva pra casa e lê. Eu digo, ‘não estraga que eu não posso pagar’.

Já uma das mães vê a patroa como exemplo: “Eu tenho a minha patroa, ela adora livro. Ela gosta de qualquer tipo de livro, sabe? Ela gosta de romance, ela gosta de qualquer tipo assim, uns livro bom que ela lê. Eu acho que talvez pra passar o tempo, pra sair do estresse do dia a dia. Se você pegar um livro e se infiltrar numa leitura, você acaba esquecendo o resto das coisa. Eu acho mais que é pra sair do estresse, do dia a dia, da rotina. Pega um livro pra ler, uma curiosidade. Pega

algum livro assim que tenha uma curiosidade. Coisas da antiguidade, não sei. Tem uns que lê por passatempo, que gosto mesmo, que não pode passar sem ler livro, porque tem pessoa que não passa um dia sem ler duas, três páginas de um livro”.

4.3.3.2 Jornais

Quanto à leitura de jornais, 60% dos pais disseram ter esse hábito e a maioria o faz no ambiente de trabalho: “O meu marido ele lê muito. Nossa! Lê demais. Ele gosta muito de jornal. Da notícia. Foi o que eu disse pra senhora, ele gosta muito de ver a notícia. Pode chegar lá serviço dele, na portaria, que ele tá lendo o jornalzinho dele. O meu marido gosta muito de ler”.

Se os livros são uma preferência feminina, os jornais são mais lidos pelos homens da família: 73% (pais ou padrasto e avôs). Dos que lêem jornal, 82% preferem o Diário Catarinense (DC), 9% lêem “O Estado” e 9% preferem “Disk-negócios”.

Quanto ao conteúdo, 46% preferem os classificados (emprego e negócios), 27% apreciam as páginas destinadas aos esportes e 27% lêem notícias em geral.

4.3.3.3 Cinema

Ao responderem sobre as idas ao cinema, a maioria dos adultos entrevistados respondeu que já foi ao cinema, apesar de não ser uma programação freqüente,

especialmente depois da maternidade/paternidade. Uma das mães não conseguiu nem lembrar dos filmes a que tinha assistido: “Bom, eu fui mesmo quando era solteira, casada eu não tive mais tempo... Teve vários filmes. Só que agora eu não me lembro mais, faz tempo. Eu sou casada há doze anos. Há doze anos atrás, o que eu assisti no cinema, é difícil de lembrar”. Dentre os familiares entrevistados, 40% calcularam ter ido ao cinema até quatro vezes.

A lembrança mais recente de uma das mães era de ter ido, com os filhos, a uma promoção em função do dia das crianças. Ela e as crianças assistiram a dois filmes.

Sabe-se que assistir a um filme pode causar impacto e deflagrar uma série de questionamentos ou ações. As impressões causadas pelos filmes assistidos, nos pais das crianças, podem ser verificadas nos comentários dos parágrafos seguintes.

Os filmes românticos, cuja história e música ficaram gravadas na memória, foram lembrados, mas poucos conseguiram lembrar do título, com exceção de uma mãe, que citou “Ghost”. Alguns filmes também emocionaram pela coragem dos personagens, como “Nascido a quatro de julho” e um filme do qual a mãe não recordava o título, segundo seu depoimento: “Ah! Era da mulher que ela foi muito, o marido dela, que ela pegou fogo, que ela tava num, não sei se era no quarto ou na cozinha, que ele foi um herói. Salvou ela no meio do fogo. Ele entrou com tudo [...] O marido dela. Entrou sem roupa de bombeiro, né? De bombeiro, sem nada. Dessas roupa que protegem, ele entrou assim, com a própria roupa dele. Eu gostei daquilo, porque eu acho assim [...] E hoje já não posso assisti. Não tenho coragem”.

Outros filmes impressionaram pela bondade e doação dos personagens: “O dragão deu a metade do coração prum rei, uma coisa assim. O rei tava morrendo, daí a rainha foi lá e pediu, o filho dela, tava morrendo e daí ele foi lá e pediu pro dragão o coração. A metade do coração dele. Daí ele deu a metade do coração dele

e depois acabou que os dois acabaram morrendo, porque daí ele ficou muito mau, o filho dela ficou uma pessoa muito mau, muito mau mesmo, e daí pra eliminar ele, teria que eliminar o dragão. E o dragão não era mau. Então era uma história bem, uma pessoa que ensinou o filho da rainha a lutar, queria o bem dele também, enfim, se separou dele, por que ele ficou mau e queria matar o dragão. Porque o dragão deu coração dele e a partir do momento o menino ficou mau. Só que na verdade não foi, foi sempre mau. Só que ele escondia isso. Ele demonstrava ser bonzinho, mas no fundo ele não queria ser bonzinho. Então, aí ele acabou ficando amigo do dragão. E no final, ele que teve que matar o dragão, pra tudo ficar bem. Era uma guerra, então era uma história assim, mais ou menos”.

A emoção pode vir de um filme que apresenta um drama familiar, como foi o caso da produção infantil “Nemo”, que mereceu o seguinte comentário de um dos familiares: “Eu gostei do “Nemo”, porque ele se perdeu e aí o pai dele foi achar ele e no fim achou, aí ficou tudo bom”.

Algo que marca bastante são as histórias que divertem, descontraem, fazem rir, como foi explicitado por um entrevistado: “Quando eu era criança eu fui mais. Que eu só gostava de assistir filme de ‘Mazzaropi’, gostava bastante de assisti, né? Por que eu achava divertido, então eu gostava bastante. Agora eu já não tenho ido mais. É difícil quando a gente pode ir”.

Cenas de violência não agradaram à avó entrevistada: “Até por sinal, fui com meu marido, era um filme assim de ação, muita briga, muito sangue, como é o nome daquele ator [...] Tinha muita ação, muito sangue. Aí o meu marido: ‘aquilo não é sangue, é ilustração’. Pra mim assim, na época, não gostei”.

Porém, a realidade de “Cidade de Deus” chamou a atenção de uma mãe: “Por causa da realidade. É um filme que tem muito hoje, o dia-a-dia. Muito o que a gente

vê na televisão. Muito tudo assim. Muito o que tá ao redor da gente, é o filme. É uma realidade que tá bem no dia-a-dia da gente. Do pobre, do negro. Da criança, das pessoas de bem. Eu acho que esse filme colocou pra fora o que é o bairro que a gente vive. O que é realmente onde começa a violência. Como é que uma criança nasce revoltada, cresce revoltada, vive e é revoltada depois de grande. Então é uma noção de vida. Uma realidade muito grande do dia-a-dia, acho que de todo mundo. Bem interessante”.

Outros filmes infantis assistidos pelos pais, por causa dos filhos, foram os “da Xuxa antiga”, de começo de carreira, e os dois filmes assistidos na promoção, conforme foi relatado anteriormente, pela mãe das crianças: “Uma vez [...] Foi por causa que era dia das crianças e ele chorava muito que queria ver aquele, ‘O Didi e o...’ ai meu Deus... aquele que ele junta os dois casal?” (“Romeu e Julieta”?) “Esse! E vimos também aquele ‘Nemo’. Foi os dois filmes numa só. Por que foi promoção. A gente foi vê um filme, mas aí como era dia das criança, eles faziam os dois filmes por dois reais. Cada filme dois reais, aí deu quatro reais [...] Foi a tarde toda”.

Filmes que passam na TV também foram lembrados, em especial os românticos, como “Lagoa Azul” e “Romeu e Julieta”.

Quando se perguntou aos pais se a criança já tinha ido alguma vez ao cinema, 33,3% responderam que sim, sendo que desses, alguns não tinham certeza, achando que o filho ou filha teria ido por ser uma programação da creche: “Só se foi aqui na creche, porque eu nunca levei ela no cinema”. As crianças que já foram ao cinema o fizeram apenas uma ou duas vezes. Entre as mães, uma delas falou das duas vezes em que a filha foi ao cinema e como a questão da maturidade influenciou no aproveitamento do filme: “Ela adora a Xuxa. E a ‘Xuxa e os Duendes’, ela era menor um pouco, ela ficou naquela mais desatenção e esse do ‘Abracadabra’ ela

prestou bastante atenção. Ela viu o filme todo. Sentou e ficou o tempo todo, prestando atenção em tudo que aconteceu. Creio que seja por isso”.

Outra mãe sabia que o filho tinha ido ao cinema com o pai, mas não recordava o nome do filme: “Já. Ele já foi com o pai dele [...] foi uma vez só [...] Não lembro, por que eu nem tava junto. Eles saíram passear e eu só sei que eles foram no cinema. Ele foi no cinema com o pai dele. Às vezes eles marcavam lá e saíam os dois. Então eles andaram assistindo algum filme sim. filme pra criança assim, tipo ‘A Dama e o Vagabundo’, essas coisa”. Neste caso, parece que o fato de ter se separado do pai da criança gerou um desinteresse por toda e qualquer programação que venha a ser realizada por pai e filho.

Pelos relatos de sua mãe, uma das crianças gostou tanto da programação que chora sonhando repeti-la. A mãe declarou que seu filho falou durante toda a semana sobre a emoção, o lanche, o escuro do cinema. Ela também disse que o filho gostaria de assistir “Xuxa e os Duendes”, mas faltava dinheiro: “Agora ele chora, chora, chora, ontem ele tava chorando, mas a gente não tem condições. Ele queria ver aquele da Xuxa dos duendes. Não tem não dá [...] Ele gostou dos dois [...] Ele falou a semana toda [...] Ah! Ele chorou na hora. Na hora que a gente entrou, que a gente tava entrando no Shopping Itaguaçu, né? Ele começou a chorar, ele falou assim: ‘Ah! Mãe, eu queria tanto ver a ‘Xuxa e os Duendes’’. Eu falei assim: ‘Hoje não dá pra ver a ‘Xuxa e os Duendes’, hoje a gente vai ver um outro filme’’. Que a gente nem sabia que ia passar esse filme. ‘Mas outro dia quando a mãe puder, a mãe promete, porque tu sabe quando a mãe promete, a mãe cumpre’. Aí a gente foi lá fez um lanche. A gente fez uma vaquinha, fez um lanchinho com eles, fizemos aquela participação legal, aí quando a gente entrou no cinema ele começou a chorar. Que é um lugar diferente, acho que era sonho dele, entendesse? Aí ele começou a

chorar e a minha cunhada até que ficou ali com ele. Depois, ele ficou no meu colo e depois ele se soltou. Ele ficou apreensivo e depois se soltou. Mas ele ficava toda hora perguntando assim, daí eu dizia: ‘Não, filho, quando a mãe puder a mãe vai te trazer pra ver a ‘Xuxa e os Duendes’”.

Leite (2001) afirma que, sem dúvida, todas as experiências de olhar fazem parte da educação visual. Mas assistir a um filme possibilita um olhar diferenciado, de inúmeros ângulos que não são alcançados simplesmente com os olhos. E a experiência da ida ao cinema (que é diferente de ver um filme pela TV, em casa ou na creche, ou pelo vídeo cassete ou DVD, como alguns familiares comentaram) possibilita uma ampliação dessa experiência, por várias razões: o tamanho da tela, a poltrona, as pessoas, o volume do som, a acústica, o cheiro de pipoca... Isto é, o espaço também faz parte da experiência estética, o que explica a reação do menino (parágrafo anterior) que se emocionou ao ir ao cinema pela primeira vez. Usar uma roupa nova, comprar o ingresso, esperar pelo horário da sessão e assistir ao filme, sem intervalos ou telefone tocando, no escuro, dá outro significado a essa experiência.

4.3.3.4 Teatro

Respondendo à pergunta: “Quais os hábitos dos pais em relação ao teatro?”, 53,3% disseram que nunca foram a uma peça de teatro (sequer apresentações de rua), e os que já foram, tinham ido para levar os filhos ou então foram quando eram mais jovens: “[...] fazia muito tempo”. A creche aparece como um espaço importante

nesse sentido, pois é no seu interior que acontecem manifestações culturais da comunidade, como apresentações de Boi-de-Mamão. Peças que são apresentadas para as crianças foram citadas, bem como as que são apresentadas, pelas crianças, para os pais.

Esses momentos também acontecem nas escolas dos irmãos, conforme explicaram várias entrevistadas:

“Na escola que eu vi. Eu vinha com os meninos. Eles fizeram um teatro na escola, aí eu fui pra mim vê o teatro deles. Eu gosto de vê, né? Assim o que eles tão fazendo. Sempre é bom saber um pouco mais o que ele fazem. E eles ficam contente quando a gente vai no teatro deles.” (E dessas peças alguma que foi mais marcante?) “Eu não sei assim, que foi uma peça que eles falavam em drogas. Então que instruía essas pessoas a se distanciar de droga. Então achei muito interessante assim”.

“[...] fizeram uma de crianças de rua, de SP e RJ, aí depois aquelas crianças tudo morta no chão, assim, aí a minha neta era um dos anjos, cada anjo daquele tentou ressuscitar aquela criança. Foi uma peça muito bonita, muitas mães choraram, foi bonita mesmo. Foi bem bacana mesmo. Eles já passaram em diversos lugares, eles tão dentro do Banco do Brasil, percorrendo com o Banco do Brasil, que eles tem o grupinho deles, né? De vez em quando eles são chamados”.

Ainda com referência à escola, uma das mães assistiu “Uma Noite de Verão” (Sonhos de uma Noite de Verão), por ocasião do encerramento da 8ª série, no Teatro Álvaro de Carvalho, em 1992.

Percebe-se, assim, que a escola e a creche são, às vezes, as únicas oportunidades que as crianças têm de participar de atividades como as que acabamos de relatar.

Outro espaço importante da comunidade pesquisada é o “Espaço Cultural Angeloni”, localizado em um supermercado próximo. Mas apenas uma das crianças já usufruiu de sua programação com a mãe, que contou: “Sempre quando eu conseguia ver que tinha eu sempre procurava levar ela, nesses teatrinho de boneco”.

Já as crianças parecem ter tido maiores oportunidades nesse sentido, pois 73,3% já foram ao teatro, na maioria das vezes programado pela creche ou pela escola. Por esse motivo, 33,3% dos pais não souberam responder a que peça os filhos assistiram. Uma mãe confundiu “assistir a uma peça de teatro” com “representar”, relatando que seu filho “chegou em casa contando que ia ter o fantasma, e era pra vir com uma roupa toda de branco, que ele ia ser o fantasma”.

Além do Boi-de-Mamão e da peça “Branca de Neve”, as mães utilizaram nomes genéricos para se referirem ao teatro, como “a peça do Palhaço” ou “do Saci”. Nesse sentido, a peça sobre meninos de rua foi novamente citada.

Julga-se importante questionar por que se resume a cultura a padrões, classificando os produtos em infantis, isto é, para a criança, e os destinados ao público adulto. Leite (2004) comenta que essa padronização leva pais e professores a apresentarem histórias e filmes óbvios e previsíveis para as crianças. Reflete, também, sobre a concepção de infância implícita: crianças incapazes de compreender de outra forma, crianças incompletas. Esta concepção em nada faz lembrar a criança como membro de uma coletividade que, nesse diálogo com a sociedade, vai se posicionando, constituindo-se na cultura e sendo constituidora de cultura.

Não se está afirmando aqui que não há especificidades de linguagem e de conteúdo para os produtos destinados ao público infantil, mas ressaltando que tais produtos não são inferiores e que esse público também merece respeito e qualidade.

Também é interessante perceber como a mídia favorece ou limita o acesso a determinados produtos, ou seja, os pais “aceitam” a “sugestão” desse ou daquele filme, livro ou peça teatral. Leite (2004, p. 107) afirma que produtos massificados banalizam, “ [...] enfraquecendo o olhar e favorecendo a cegueira. O olhar, que se torna fugidio, não penetra e não vê [...] empobrece a compreensão crítica”.

Assim, é fundamental que se expandam as ofertas de programas culturais para as comunidades, o que seria uma contribuição interessante da creche, no sentido de divulgar atividades e programações que nem sempre envolvam o investimento financeiro, que é um dos motivos apontados para que as crianças não participem desse tipo de evento.

4.3.4 Relações com a creche e o EMI – Espaço Multimídia Infantil

Quanto à idade com que as crianças passaram a freqüentar a creche, 3 tinham de 6 meses a 1 ano; 5 tinham de 1 a 3 anos; 5 tinham 4 anos; e apenas 2 passaram a freqüentar a creche durante o último ano, saindo da mesma no final de 2003.

Dentre as primeiras experiências, as mães lembraram do processo de adaptação, um momento sempre complicado: “Desde recém nascida. Ela mamava, daí ela fazia escândalo, não queria ficar. Eu vinha amamentar aqui correndo, e voltava pro serviço. Era ruim”. Uma das mães lembrava-se ainda da difícil decisão de deixar o filho tão pequeno numa instituição de educação infantil: “Eu, foi por necessidade mesmo, com cinco meses eu tive que pagar uma pessoa pra cuidar dele, pra trabalhar, né? Porque com três meses o pai dele foi embora... Então como eu tinha

que pagar e o pai dele nunca deu pensão, então eu tive que colocar na creche. Mas não foi aqui, foi em outra. Aqui ele tá há um ano e pouco. Aí a gente veio morar aqui e ele pegou aqui [...] Não, eu tive que fazer inscrição aqui quatro meses antes, pra conseguir. Ainda nós vinhamos num ano, ele só conseguiu no outro ano. Eu tinha outra menina aqui”. Algumas mães, além dessa, também manifestaram sentimentos de impotência por não terem melhores condições e tempo para dedicar-se mais aos filhos, isto é, a creche ainda não é vista como uma instituição com a qual podem dividir a responsabilidade do cuidado e da educação das crianças.

Das mães cujos filhos não estão mais na creche, foram ouvidos elogios e percebeu-se certa saudade da segurança e confiança que podiam sentir com o filho lá: “Eu só sei dizer que ela gostava muito da creche, quer dizer, gosta até agora. Só que agora ele não pode vim mais, então pra ele foi uma coisa, ele tão acostumado com a creche, que era como, vamos supor, voltar pra casa. Então era assim na parte da manhã, que ele se arrumava, colocava as coisa dele, não tinha creche e ele queria vir. Tinha bastante amigo da idade dele pra ele brincar. Ele gostava bastante da professora. Ele sente saudade das professoras. Então eu acho que foi muito importante, por que eu trabalhava o dia todo, então não tinha tempo pra dá atenção necessária pra ele entende? Pra mim foi uma ‘mão na roda’, como se diz, por que eu passava aqui pra mim ir, eu ficava despreocupada. Eu sabia que ele tava bem e que ele tava num lugar que ele gostava. Como tá acontecendo agora um problema que ele não quer ir pro Projeto. Eu matriculei ele no Projeto. É tipo um reforço escolar e ele não quer ir. Diz que ele não quer ir. Disse que não vai. Então é uma coisa que tá sendo complicada assim pra ele.” (É num período oposto da escola o Projeto?) “É.” (Todos os dias?) “Todos os dias. Até hoje a guria me ligou disse que ele pode ir, pedindo revista assim, essa coisa que pede na escola, por que ele conseguiu vaga.

Faz tempo, eu botei ele na fila de espera. Mesmo antes de começar, ele já dizia antes que não queria. Não sei qual o motivo, mas ele disse que não quer.” (Voltando à pergunta anterior, de quando ele entrou na creche até o momento que ele saiu, você percebeu alguma mudança na creche? Mudança, assim, na parte física ou no trabalho que é desenvolvido?) “Eu acho assim que aqui ele ficou mais independente. Por que ele era muito dependente. Ele tinha uma dependência que nossa! E aqui ele aprendeu muita coisa. A se calçar, aprendeu a abotoar a roupa direito. Agora ele quer colocar gel no cabelo, se “empetecar” todo, por que aqui eles faziam esse tipo de trabalho. Então ele se tornou muito independente com a creche. A cada ano a gente via que ele ficava mais inteligente, ele tinha mais curiosidade. Aqui na creche mesmo teve um comentário que ele é muito curioso. Então ele tá aqui quietinho, tá ali, tá desenhando, mas ele sabe o que se tá conversando lá, sabe”.

Ao serem perguntados sobre a creche, os pais externaram sentimentos de valorização da mesma por seu papel social, vendo-a como um lugar seguro para seus filhos ficarem enquanto estão trabalhando. Em alguns relatos, a dimensão do cuidado pareceu deixar o aspecto educativo em segundo plano; em outros, apareceu com frequência o reconhecimento e até mesmo uma expectativa sobre o papel educativo deste espaço.

4.3.4.1 A creche se transformando

Quando lhes foi perguntado se algo havia mudado na creche, desde que a criança estava matriculada lá, 20% dos entrevistados disseram que estava “a mesma

coisa". Alguns tiveram dificuldade em compreender a pergunta, e passaram a relatar as mudanças que observaram nos filhos ao longo do tempo (em relação à independência, curiosidade, "inteligência"), como se percebe na seguinte resposta: "Nossa! A creche ficou 100% melhor. As moças aí. A minha filha mesmo, esse ano ela, trabalharam em cima dela completamente diferente. Mais madura [...] Ela tá muito independente. Quer fazer as coisas. Ontem mesmo eu fiquei boquiaberto. A gente, tem dia que janta, tem dia que toma café. E ontem a gente tomou café, mesa bonita pra tomar café, sentamos na cadeira e tomamos. Todo mundo saiu da mesa. E quem recolhe a mesa é a minha mais velha, e ela foi tirando a mesa. Tirou tudo, passou um paninho na mesa, que é de plástico, não jogou no chão. Botou no pires e jogou no lixo. E eu falei: só falta lava a louça. Ela até pra pintar, ela pinta sozinha, ela procura, roupa, calçado, adora se maquiar. Se maquia sozinha [...] A creche ajudou muito ela. Desde que ela entrou aqui, não tenho reclamação da creche".

Tais pais manifestaram uma compreensão de que a creche, além de cuidar, também educa, porém a sua visão sobre o "pedagógico" não tem a mesma dimensão atribuída pelos profissionais. Para essas famílias, a creche é um espaço educativo onde suas crianças aprendem muitas coisas e as atividades ali realizadas impulsionam seus filhos a ficarem "mais falantes", "mais espertos", contribuindo para seu desenvolvimento. Reconhecem o trabalho dos professores, além da importância da socialização e da convivência entre as crianças, que a creche oportuniza.

Depois, esses pais compreenderam que a pergunta não era sobre seus filhos, mas sim sobre alguma mudança na própria creche, nesse período. Então alguém expôs sua opinião: "[...] Esta creche aqui é ótima. Não tem pra ninguém. É uma creche maravilhosa. Acho que não tem creche melhor que essa aqui. Essa creche aqui é uma das melhor que a senhora vê. Que creche que tem computador? Uma

diretoria ótima aqui. Os professor, não tem professor melhor que aqui. A diretora que é atualmente essa senhora aqui é diretora boa. Essa senhora que entrou aqui na sala do computador, não tem pessoa melhor que ela. Então vai muito das pessoas que trabalham na creche pra educação dos nossos filhos. E eu gosto muito deles. Adoro!”. Constata-se, assim, que a instituição e seus profissionais são vistos por alguns pais como seus parceiros no processo de educação de seus filhos.

Alguns falaram que tudo tinha melhorado, mas não conseguiam explicar o que era esse “tudo”; outros chegaram a falar da sala, mas sem dar muitos detalhes.

Uma das mães, que também é funcionária da creche, conseguiu destacar o trabalho realizado nas áreas de teatro e literatura. Outra falou da reforma do espaço físico e das professoras, que teriam conseguido se comunicar melhor com os pais e com as crianças neste último ano. Outra mãe lembrou do “Projeto Hortinha” e da “Sala de informática” (EMI):

‘Melhorou bastante. Tipo assim, quando ela entrou aqui não tinha a sala de informática, foi colocado ano passado, que mais, eles também fizeram esse Projeto da hortinha pra eles, bem interessante assim, tá sempre melhor, tão sempre procurando melhorar”.

“Ah, eles fizeram mais espaço ali pra criança, esse negócio de computadores, eu achei bem interessante pras crianças. Antes não tinha [...] As professoras também melhoraram bastante. Foi isso que eu percebi”.

“Ah! Melhorou assim, que agora tem essas sala de computação pras crianças e o vídeo, a televisão, que eu acho que no começo não tinha, eu não lembro. E aí em geral toda creche melhorou”.

Para uma das mães o que chama atenção no trabalho da creche é o retorno dos professores: “Os professores são bem atenciosos, qualquer coisa eles chamam a

gente, falam. O meu filho é levado, daí um dia elas reclamaram que ele tava chamando nome, daí eu conversei com ele em casa, disse pra ele que ele ia apanhar. Aí elas falaram que até ele parou mais. De vez em quando é assim. Esses dias ele queria subi no pau do balanço, bem altão, aí ele quer subir. Daí ele diz, o outro pai deixa. O outro pai não liga pra nada mesmo”.

4.3.4.2 O EMI

Em relação ao trabalho que é desenvolvido pelos professores e pelas crianças no EMI, 53,3% dos pais não souberam dizer muita coisa. As justificativas apresentadas para estarem alheios ao que acontece na creche são várias: a dificuldade para participar das reuniões (participação é confundida com freqüência às reuniões); a falta de informações por parte da creche (que teria feito uma reunião com “diferentes assuntos”, desnecessários na visão de alguns pais); a correria do dia-a-dia e até a falta de interesse. Eis alguns depoimentos:

“Eu não tô muito por dentro, porque desde que deu esse problema (de saúde) que eu entrei na perícia, eu quase, eu fico trancada dentro de casa. É muito difícil eu sair [...] Eu não participei das reuniões [...] Não. Desse trabalho aí eu não sei muito, que eu tenho síndrome do pânico, então eu fico a maior parte dentro de casa”.

“Eu sabia que eles mexiam no computador, porque ele dizia, que adorava mexer na salinha de computador e pouca coisa assim, que ele comentava do computador. Mas também, nunca falaram não, a creche, né? Porque também era só aquela hora de levar, buscar, sempre correndo”.

“Bom, sobre esse trabalho eu não sei nada. Eu sei que tem esse trabalho, tudo, mas nunca [...] eu acho até que é falta de interesse meu. Eu nunca perguntei sobre o trabalho. Só sei assim o que foi comentado mais ou menos na reunião. Mas na reunião foi falado sobre muitos assuntos, não é só sobre um. Então o pouco que a gente sabe é isso”.

Uma das mães mencionou o que escutou em uma reunião com a responsável pelo EMI: “Eu só sei que ele fala pra mim que ele fica sempre ali vendo os joguinhos. Mas eu não sei mesmo. A encarregada conversou com nós. Que isso aqui é pra eles, pra educação deles. E pra eles, talvez um dia, tentar ser gente na vida, né?”. Outra mãe também entendeu que as crianças iam “aprender a mexer”, que a creche ia “ensinar” a utilizar o computador.

Apesar de nunca ter perguntado nada para a professora, notou-se que a mãe de uma das crianças fazia perguntas à filha e procurava, a seu modo, compreender o que acontecia nesse espaço: “Bem pouco assim, eu sei que que eles fazem. Ela só me fala que mexe no computador. As professoras mostram as foto, desenho. Eu pergunto assim. Mas pra ela eu pergunto”. Outra mãe, que pareceu interessada, afirmou : “Olha, no ano passado duas professoras fizeram uma reunião pra mostrar o que eles trabalhavam, que eles tiraram as fotos, depois fizeram um arquivo de fotos, nos mostraram, e tipo joguinhos que eles nos mostraram, tem bastante joguinhos pra eles brincar, com peças de letrinha, acho que é isso.” (Foram mostrados todos os trabalhos que eram desenvolvidos com as crianças? As professoras fizeram uma reunião com os pais, lá dentro do EMI?) “Isso. Lá dentro. Procuraram mostrar mais ou menos como é que era feito”.

A opinião geral é a de que as crianças gostam das atividades que são realizadas, como demonstra um depoimento: “[...] daí eles faziam as brincadeira lá fora e depois

eles passavam ali no vídeo pras criança vê. Batiam foto, alguma coisa sobre o trabalho que eles faziam na creche e aí depois eles passavam pra gente. Porque ele começou com cor, até criar historinha. Tem historinha que eles fizeram um grupinho de dois e eles criavam uma historinha. ‘A Bela e a Fera’ foi a historinha que ele com a outra menina, era um conjunto. Os dois fizeram uma historinha da ‘Bela e a Fera’, então eu achei muito importante porque ele ficou curioso, queria que explicasse, mas eu também não entendia muita coisa. Então ele tinha bastante empenho naquilo ali. Ele gostava de fazer”.

Para outra mãe, as fotos das crianças, que são impressas, é o que mais impressiona o filho: “Ah! eu sei das fotos que ela tá imprimindo no computador, acho que tá sendo importante pra eles. Eles ficam mais fotogênicos, gostam bastante de participar. Eles gostam bastante da salinha. Ele, no começo, não gostava muito não, mas agora ele gosta”.

O registro da satisfação das crianças quando estão no EMI pode ser assim sintetizado: “As crianças gostam bastante do trabalho realizado lá. A gente procura explorar máximo que elas podem. Só ajuda quando não conseguem, é um trabalho bem legal, as crianças se realizam quando estão lá”.

Em relação ao que a criança conta em casa sobre o EMI, obtiveram-se poucas informações. Qual a razão? A falta de informações por parte da creche? A idade das crianças? O pouco interesse que os pais tinham por essa atividade? Afinal, a criança precisa sentir um mínimo de “sintonia” para interagir com o adulto, para contar sobre o que fez, quais seus desejos e suas frustrações. Uma boa pista talvez seja o resultado observado com as entrevistas deste trabalho, com o interesse demonstrado por muitos pais. Um deles chegou a procurar a responsável pelo EMI logo após a conversa que teve com a entrevistadora.

O pai de uma das crianças falou a respeito do assunto: “Eu pergunto muito pra ela como é que foi o dia na creche e ela esconde pra ela [...] Alguma coisa ela conta. Mas ela não gosta. Ela segura pra ela. E o espaço multimídia, só se ela falou com a mãe, não comigo. Foi lá pra casa o bilhete quando começou o espaço multimídia, mas o que que é isso? A minha mulher disse que eu ia ser entrevistado por você. E falou, o que você ia me perguntar, o que eu ia te dizer. Não era eu que vinha, era até ela. É muito raro eu ter tempo. O tempo que eu tenho é muito pouco. Mas eu disse, se for na sexta-feira eu vou. Se for numa quinta, aí você vai. Eu nem sabia disso aqui”.

Uma das mães parecia desconectada do que acontecia com seu filho na creche. Falou da sala de vídeo, disse que ele comentava que via televisão e fita. Só depois se deu conta que era desse mesmo espaço que se estava falando. E perguntou: “Ele mexe em computador?” Ao ouvir que sim, disse que não sabia, que o filho não tinha falado nada e se justificou: “Porque o ano passado não tinha computador. Só esse ano. Até comentaram, mas eu achei que era pras professoras, não sabia que era pras crianças”.

Outra mãe pareceu se comunicar melhor com seu filho, acompanhando o seu processo de familiarização com a máquina e trocando experiências com ele: “Ah! Ele perguntou se eu já mexi no computador também, eu disse: ‘a mãe já mexeu’. Ele disse: ‘tu gosta?’ Eu disse: ‘gosto’. ‘Agora eu tô gostando também’, ele falou. Ele não fala muito, que ele é muito pequeno”.

Mais uma criança havia conversado com a mãe sobre o que fazia no EMI. Conforme esta: “Falava. Ele falava que tava escrevendo um livro no computador, que ele tava aprendendo, ele ficava bem empolgado”.

E ainda uma terceira mãe comentou: “Ele dizia que aprendia a colorir, fazia nome, colorir os desenhos, umas coisa assim que ele contava que ele gostava de fazer”.

Quanto à criança que interagiu com a avó, o relato desta demonstrou que seus netos lhe comunicavam o que acontecia no EMI: “Chegou em casa tudo feliz da vida: ‘Ô vó, agora nós temos tudo no computador’. Eu começo a falar de computador, eles: ‘Não, nós já sabemos, nós temos a salinha do computador!’. A única coisa que eu vi eles falando foi a foto deles, que eles mandaram pra nós. Ficou muito bonito. Está na portinha de cada quarto deles. Eles ficaram muito feliz: ‘Olha! a vó colocou a fotozinha na porta’”.

As experiências de uma das crianças com o computador também foram repartidas com a mãe: “Ele diz que mexe ali, né? Faz o nome dele. Faz um monte de coisa, ele disse, no computador. Quando ele chega, ele fala: ‘Aí fui no computador, mexi, a professora me ensinou’. Assim como outra criança: “Tem vezes que sim, tem vezes que não. Acho que marcou bastante as primeiras vezes que ela foi lá, aí quando ela conseguia riscar com o mouse, ela dizia: ‘Yes! Consegui’”.

A mãe de uma menina respondeu, quando perguntada sobre o EMI, que a menina não tinha paciência, mas que gostava de assistir aos filmes, TV e ouvir música. Será que esta mãe conhecia os objetivos do espaço? Seu depoimento merece registro: “Ela não é muito ligada nisso. Que ela gosta mais de ir pra ali, pra tipo, vê filme, sabe? No computador em si, acho que ela não tem muita paciência. Eu vejo isso em casa. Quando ela pede, eu deixo, que eu sei que é pouquíssimo tempo, ela não tem paciência. Se ela vai ali nas letras, ela faz um monte de letras e chega. Não quero mais. Daí eu coloco um joguinho, ela vai pra lá, mas é questão de pouco tempo, ela não é chegada naquilo ali.” (E sobre todo o espaço mesmo que tem música, televisão, vídeo?) “Isso sim, ela gosta. Ela fala que dançou, que foi pro

multimídia, que teve filmezinho, que sentaram pra vê a televisão, mas aí os amiguinho ficam indo pra frente, essas coisas ela comenta”.

De acordo com o comentário de sua mãe, um dos meninos parecia empolgado com os joguinhos e com a possibilidade de aprender mais: “Ô mãe, hoje a L. deixou nós mexer no computador. Mãe, eu brinquei um monte de joguinhos. Ah! Mãe, mas eu queria aprender a mexer no computador. Mas eu só vejo joguinhos. Mas é por que tu é criancinha. Amanhã tu vai aprender a mexer mesmo no computador [...] Ele já quer mexer no computador. Entendesse? Ele já quer assim, lê no computador. Ele só vê joguinhos. Ele quer vê tudo no computador”. Em mais um depoimento, outro menino também pareceu gostar de fazer o seu nome no computador, mas não comentou mais nada com a mãe, só disse que estava adorando.

4.3.4.3 Opiniões a respeito do EMI

Ao se pedir a opinião dos pais a respeito do trabalho, 33,3% falaram sobre a preparação que pode oferecer aos filhos, ou seja, que seus filhos poderão ter mais oportunidades no futuro em função deste trabalho. A seguir, apresentam-se alguns comentários efetuados:

‘Eu acho que é importante [...] Eles ficam conhecendo mais, evoluem mais [...] Mais tarde se eles quiserem fazer um curso, alguma coisa, eles já tem uma noção. Diferente da minha outra filha, que nunca teve na frente de um computador. Se colocar um computador pra ela [...] Agora ela eu creio que se tu botar um computador na frente dela, mais ou menos mexer nas teclas ela sabe”.

“Porque ele pode ser um dia alguém na vida, né? Ele pode mexer no computador e pode pensar: “Pô, pra quê que eu vou fazer isso se eu posso fazer diferente”? Então ele pode ser alguém na vida um dia”.

“No próprio desenvolvido, no estudo pra eles, e em geral, em tudo, pro futuro deles. Eu acho muito bom essa aula de computação que eles tem ali. A minha filha, a minha filha esse ano ela até queria voltar. Só que ela já acabou. Se tivesse ela voltaria. Era toda terça, né? Ela contava o dia da semana, pra poder chegar na terça-feira e vim a essa aula. (participação das crianças que saíram da creche no final de 2002 e não puderam aproveitar o EMI)”.

“É, principalmente pra ela, que já vai agora pra primeira série. Mais tarde ela vai ter que saber, quando chegar na oitava [...]”.

“Eu acho que o espaço multimídia ajuda a criança, ela de frente pro computador, é um desenvolvimento pra ela, mental também, ela vai buscar coisinhas pra ela. Ela vai aprender a buscar as coisas, a mexer no computador, que é uma coisa que é de hoje, então isso aí é pra mais tarde pra elas. É um interesse grande pra ela. Acho que isso aí faz parte da educação dela. Uma organização que ela vai ter na cabecinha dela. Acho que isso ajuda a todas as crianças”.

A expectativa dos pais e responsáveis ficou bastante evidente nas entrevistas, talvez pelo fato de desconhecerem os objetivos do EMI. Para esses pais, o projeto traz vantagens, pois a maioria deles já perdeu oportunidades profissionais em função da falta de domínio em relação ao computador. É inevitável não estabelecer uma relação direta com o trabalho realizado com seus filhos no EMI, o que aponta para uma necessidade de rever o tipo de informação que tem sido veiculada para os pais das crianças.

Algumas mães falaram do aprendizado que o computador pode proporcionar, como a motivação e o interesse pela pesquisa:

“Eu acho que traz tudo de bom, de ruim acho que não tem. Ali só vai trazer aprendizado pra eles, né? Eles vão aprender ali. Acho que não tem, tipo, filme, todos esses tipo de filme infantil trazem alguma coisa de aprendizado pras crianças. É uma mensagem pra eles aprender em cima daquilo ali, das histórias. Acho que só traz aprendizado mesmo”.

“Ele se interessou mais pra estudar. Ele é bem desinteressado sabe? Mas quando ele ia no computador ele se interessava mais. Chegava em casa motivado pra fazer um trabalho, alguma coisa”.

“Traz. Por que aí quando ele vai querer alguma coisa, não tem como, no colégio, né? Sempre tem uma pesquisa, aí ele vai lá e procura no computador”.

“Pra ela acho que tá sendo bom. Porque comigo ela não tem oportunidade nem de chegar na frente de um computador. Então acho que isso pra ela já é bem interessante”.

Para duas mães, o EMI é um presente para a comunidade. Eis a opinião de uma delas: “Eu acho que pra eles é bom. Porque tudo teve a ver com educação, né? Assim, como é que eu posso dizer, no dia a dia aqui na creche, pelo menos, eu acho que se não trouxesse nenhum benefício eles não iam querer saber. Ele prestava atenção, ele gostava. Ele tava entendendo já assim as coisa do computador. Então eu acho que é importante pra criança. Que ainda aqui, nós somos felizardos de ter uma sala assim, não é qualquer creche que tem. Então eu acho que pra eles foi bom. Eu acho assim que ele aproveitou’.

Pode-se afirmar que, apesar de desconhecerem as atividades que são realizadas no EMI, os pais são unânimes em proclamar os benefícios desse projeto. A creche

ter sido “escolhida” é motivo de orgulho, especialmente porque seus filhos usufruem desse espaço.

Se sem conhecer bem o trabalho os pais já o apóiam, qual seria seu grau de participação se conhecessem melhor o EMI? Acredita-se que a participação poderia ser intensificada se os pais compreendessem os objetivos da educação infantil, a importância da brincadeira e das linguagens e o papel do espaço físico na proposição de atividades significativas.

4.3.5 Desejos e sonhos

Nesta parte da entrevista foram utilizadas perguntas que deixassem os entrevistados à vontade para soltar a imaginação e externar seus desejos e sonhos.

Na primeira, sobre o que os filhos desejavam ser quando crescessem, ficou evidente que meninos e meninas apresentavam gostos bem diferentes: entre as meninas (6), duas mães não sabiam ou não lembravam o que suas filhas queriam ser; uma disse que a filha queria ser modelo (destacando a vaidade da menina); segundo outra, a filha desejava ser dentista; uma das meninas queria ser médica; e uma pretendia ser professora; já entre os meninos (9), dois não comentaram em casa qual era a profissão dos seus sonhos; um queria ser motorista; outro queria ser caminhoneiro (profissão do pai - identificação); um desejava ser bombeiro “para ajudar as pessoas”; um pensava em ser veterinário (“Não sei se é por que ele gostava de ver eles aplicar injeção nos animal.”); um queria ser policial (“Ele diz, Mãe

eu quero ser polícia, eu quero proteger todo mundo.”); e dois meninos gostariam de trabalhar na TV:

“Ele quer trabalhar assim em negócio de televisão, ele gosta assim de ser algum tipo de apresentador [...] Sei lá, acho que é por que ele assiste algum programa, ele gosta bastante de assistir aquelas parte assim do Silvio Santos, sabe aquelas parte, aqueles jogo. Interessa bastante. Ele acha legal aquilo lá.[...] É aquela ‘Roda a roda’, aquela coisarada lá, de perguntas, ele se interessa bastante. Então ele diz que quer trabalhar com isso daí”.

“Ele quer aparecer na televisão. Hoje, tomara que ele apareça na televisão, que eles vão filmar. Que hoje eles vão filmar ali eles, e eles vão aparecer na televisão [...] é o sonho dele aparecer na televisão [...] Não, ele fica sempre assim, daqui a pouco ele levanta, Ah, mãe, mas eu queria tanto aparecer na televisão. Queria tanto, tanto, tanto, eu queria ficar lá na televisão. Mãe deixa eu ficar lá na televisão? Daí eu digo pra ele, que não pode [...] Não, ele gostaria de trabalhar na televisão. Eu não sei o quê. Ele não comentou. Mas ele quer ter uma participação que ele possa se ver na televisão. O V., é por que eu não posso, se eu pudesse mesmo, eu ia batalhar pra isso. Muito pra isso [...] Uma propaganda, alguma coisa que ele possa se ver na televisão”.

Percebeu-se uma identificação com atividades profissionais concretas, de fácil percepção para a criança. Não é raro observar, nas brincadeiras infantis, a representação dessas profissões, bem como daquelas que representam ideais de coragem, altruísmo ou certo status social. É interessante também observar a valorização de profissões ligadas à televisão, em geral associadas à idéia de que este é um lugar cheio de cor, música, brincadeira e fantasia.

4.3.5.1 Inventando programas de televisão

Nas primeiras perguntas, os pais deveriam imaginar um programa de televisão fictício, que eles gostariam de assistir ou apresentar. Surgiram muitas idéias, a maioria vinculada a programas já existentes, como: programas infantis, de variedades, de entrevistas, comunitários, programas com dicas para pais, de denúncia, com informações trabalhistas.

Dentre as mães que gostariam de criar programas infantis, uma disse que gostaria que os filhos protagonizassem os programas (que fossem atores, que depois pudessem “se ver”) e outra respondeu que gostaria de colocar “bonequinhos”, sem especificar muito a natureza do programa:

“Um programa de criança [...] Teria muito brinquedo, eu acho que eu faria assim, que eu tenho 2 filhos, mas eu acho que eu colocaria muito brinquedo, pra eles brincar nos brinquedo e aparecer muito. No dia que acabar, eles iam se ver muito na televisão”.

“Um programa infantil, com bonequinho. Quando eu tinha televisão, eu levantava cedo, limpava a casa, ia pra frente da televisão e dali eu não saía [...] Era. Eu via bonequinho o tempo todo. Quando não era bonequinho, era novela. Então assim, bonequinho mais pra criança. A única coisa mais interessante que tem na televisão. Tem tanta porcaria”.

Também transpareceu, nas respostas, certa admiração por apresentadores de programas de variedades, entrevistas e denúncias, uma vez que alguns declararam que gostariam de ter programas semelhantes a esses profissionais da comunicação:

“Eu admiro muito mesmo o programa da ‘Ana Maria’, acho que eu faria a mesma coisa que ela faz. Eu admiro ela bastante”.

“Acho que seria, tipo, variedades, entrevistas, procurar fazer umas partes de César Souza assim [...] É, por que eu vejo por mim, às vezes eu tenho vontade de sabe, ai, sabe, acho que isso não pode ficar assim, tinha que denunciar, tinha que abri alguma boca, alguém tinha que fazer alguma coisa. Eu acho que uma coisa assim, uma coisa que englobasse mais pessoas, mais gente”.

“Ah, eu faria pra ajudar as pessoas. Um programa comunitário [...] seria mais ou menos, que nem o ‘Márcia Goldsmith, que passa na ‘Band’”.

Ainda a respeito dos programas de variedades, uma mãe especificou o que gostaria de ter em seu programa: “Ah, eu queria botar assim, programas bem interessante. Sobre ecologia, negócio assim de saúde, sobre o dia a dia na cozinha, receitas, essas coisa assim. Eu queria só coisa que eu gosto de assistir.” (E se você pudesse inventar um programa pra você assistir como seria esse programa?) “Ah, eu queria artesanato. De artesanato. Que eu acho bem interessante essas coisa assim que eles fazem com material reciclado. Eu sempre gostei de artesanato. Gosto de fazer crochê, gosto de fazer tricô. Mas eu queria uma coisa assim de artesanato. Tem bastante coisa interessante, que a gente vê em revista, que você acha bem legal”.

Programas voltados para a comunidade, com o objetivo de ajudar as pessoas que sofrem violência ou dificuldades, também foram citados:

“Eu acho, que eu gostaria e faria um programa pra ajudar as pessoas. Um programa que eu pudesse ajudar elas em todos os sentidos. Se ela sofre alguma violência, ou alguma dificuldade”.

“Ah, eu acho que eu inventaria um programa assim pra ajudar as crianças, de rua, né? Tem muitas crianças abandonadas pelos pais, pelas drogas. Na minha opinião era isso [...] Ajudassem a achar uma solução pra eles”.

“Acho que eu abriria informações de empregados [...] Eu, por exemplo, sou garçom e o nosso sindicato tá pra dar um aumento pra nós há dois anos. Que há dois anos não dá. Então eu, como churrasqueiro, tenho o meu salário fixo e faz três anos que eu não sei o que é um aumento. Eu teria um programa de informações trabalhistas. E não sou só eu não, os outros trabalhadores, os professores aí que ganham uma merreca”.

Dois pais afirmaram que gostariam de criar programas com dicas e informações para pais e filhos, justificando-se da seguinte forma:

[...] eu acho, hoje em dia, que os pais passam mais sufoco na educação dos filhos. O que conversar com eles, como conversar com eles, por que hoje em dia é complicado. A L., a L. já tá numa idade que ela quer saber de tudo. Como ontem ela perguntou pra mim, Mãe, ter neném dói? Por que já explicaram pra ela, não sei quem explicou pra ela que o neném sai pela vagina e agora explicar isso pra ela... Terrível né? Eu disse, minha filha, isso aí tu vai saber mais tarde. O neném a gente só tem depois que é adulto, depois que casa. Olha só, tem um monte de mãe aí que tem neném e não são casada. Daí os neném crescem, querem conhecer o pai, eles não tem pai. Já pensou que chato, se a mãe tivesse tu e não tivesse o teu pai do teu lado? Eu digo assim, isso aí não é pra ti pensar agora. Isso aí é futuramente. Quando tu tiver a tua casa, daí tu pensa no teu neném. Deixa, tu é criança, não precisa pensar nisso. Não te preocupa com isso. Então uma coisa assim, como conversar com eles, como explicar essas coisas pra eles... Como a minha filha.

Sempre sai a mãe como a ruim, a autoritária, bota limite, né? E é difícil a gente chegar como amiga deles”

“Eu colocaria dicas e informações pros pais. Como proceder em certas situações, na educação dos filhos. Isso é difícil de ter. Pode até ter, mas são horários reduzidos. E até mesmo pras crianças, algum programa que trouxesse alguma coisa que acrescentasse pra criança, de uma maneira bem lúdica, bem criativa, pra eles prestarem a atenção”.

Um entrevistado respondeu que faria um programa com filmes de aventura e romance e três não sabiam dizer qual o tipo de programa que fariam.

Numa segunda questão, os pais deveriam “inventar” um programa para a criança assistir. Apareceram, novamente, citações de programas já existentes, com alguns destaques: diminuição da violência, conteúdos escolares, boas maneiras e outros. Estas foram algumas das sugestões apresentadas:

-Programas onde aparecem crianças brincando, de preferência os filhos: “Eu gostaria de ver meus filhos nesse programa. Principalmente o V.. Eu gostaria de fazer um programa com crianças, que não fosse eu que dirigisse, mas que fosse o V.[...] É, que ele fosse ator desse programa [...] Isso. Era o meu sonho, pro V. Que eu sei que é muito inteligente pra essas coisa. Não tem vergonha. Programa parecido com o Didi. Piadas, brincadeiras”.

-Programas “educativos”, que foram definidos como os que trazem algo “de bom” para as crianças, como dicas de lazer, bom comportamento, educação em geral:

“[...] um programa educativo, que levasse lazer pra ele e ao mesmo tempo que entrasse dicas de bom comportamento. Educação em geral”.

“Algo que trouxesse algo que acrescentasse, lúdico, criativo, que prenda a atenção”.

“Educativo assim. Uns desenhos mais inocentes. Hoje em dia é tudo tão radical, sei lá [...] Por exemplo, assim, antigamente quando eu era menina, antigamente era ‘Tom e Jerry’, era ‘Pica-pau’, aqueles desenhos que são pra criança pequenininha, então são mais inocentes. Hoje em dia é muita violência, é briga, e o desenho também passa isso. Até nas propagandas, a gente vê que é diferente. Eles falam umas palavras que a gente procura não falar dentro de casa e na televisão tu escuta isso o tempo todo. Mais educativo”.

“[...] história sobre os dinossauros”.

“Olha, eu não sei, eu gosto de programa bastante educativo, que fala história de livro, ele até gosta de ver aquele programa da ‘TV Cultura’, né? Um programa assim eu queria [...] É um programa educativo, isso [...] Teria uma coisa ensinando coisas boas, né? Conteúdos de escola, brincadeiras, assim”.

“Ah, tinha que ser mais tipo teatro, tinha que ser. Assim, alguma coisa que chamasse bastante atenção dele. Porque ele gosta assim de apresentação de teatro. Onde tem aqueles bonecos, aqueles bonecos estranhos que ele gosta”.

Dentre os que citaram programas com desenhos animados, a maioria relatou que gostaria de selecionar os desenhos veiculados, aparecendo a questão da violência como algo indesejável: “[...] agora, aqueles que tem muita guerra, muita arma, eu ia tirar. Por que pras crianças tem muita violência, muita briga, e colocaria aqueles da TV Educativa, o ‘Papai-Urso’, esses desenhos que não tem arma, briga, por que eu acho que a criança tem que ter amor pela natureza, pelos pais, acho que é isso”.

4.3.5.2 Imaginando um computador em casa

Nesta questão, foi solicitado que os pais imaginassem o que gostariam de fazer, se tivessem um computador em casa. A resposta mais freqüente relacionou-se ao desejo de aprender, de descobrir como ligar, como utilizar os recursos desse computador:

“Ah, eu ia aprender. Por que em primeiro lugar eu não sei mexer.”

“Eu não sei, por que eu não sei mexer no computador... Gostaria de aprender a mexer entendesse? Se fosse pra mim ficar ali, eu não saberia o que fazer. Se fosse uma pessoa que fosse pra me ensinar era melhor.”

“Ia aprender a mexer pra fazer as coisa... escrever”.

“Não sei, talvez eu ia saber procurar o que que tinha ali [...] Descobrir o que que tem no computador. Eu nem tanto. Mas o meu marido é enxerido, ele já ia tentar saber o que tava passando, o que tava programado.”

Dois dos entrevistados, que pareciam já ter tido algum contato com o computador em casa ou no trabalho, gostariam de “navegar pela internet”, com o objetivo de pesquisar e ter acesso a informações que não obteriam de outra forma. Pode-se dizer que assim manifestavam o desejo de viajar pelo mundo, realizar um sonho quase impossível na “vida real”:

“Bom eu acho que como todo mundo, eu queria ir na Internet”.

“Ah, eu ia descobrir tudo que tem na internet. Eu ia viajar o mundo pela internet, eu acho [...] Por que eu não gosto assim, tipo de pegar e ir pro computador e fazer alguma coisa assim, tipo em vão. Tipo, se eu tenho um trabalho pra fazer no computador, eu vou lá digitar, eu adoro digitar, mas se eu tenho alguma coisa pra

algum fim, eu não gosto de ir lá e ficar fazendo besteira, isso não gosto. Tipo, na internet mesmo, às vezes o meu marido fica horas lá, os amigo dele mandam sacanagem, aí eu não gosto. Até me mandam, mas os meus e-mail são coisas assim que eu vejo, eu nem abro, não tô nem aí. Eu gosto de abrir coisas que são importantes. Que em tragam alguma coisa. Essas coisa assim eu não tenho paciência. Eu gosto de coisas mais instrutivas mesmo”.

O final desta resposta parece ser uma crítica ao uso da internet para informações julgadas “inúteis”, como piadas veiculadas pelo correio eletrônico que a fazem “perder tempo”.

Uma mãe revelou o desejo de entrar numa sala de bate-papo (chat), para discutir religião: “Eu queria entrar assim mais na parte de religião, eu gosto muito da opinião das pessoas, tipo, tem aquele bate-papo na internet, essas coisa, então eu queria esse tipo de coisa.”

A avó entrevistada relatou que não faria questão de ter um computador em casa para seu uso, apenas para os netos: “Ai meu Deus, uma coisa que servisse de útil pra eles [...] Que é pro futuro deles [...] É. Que de vez em quando, ‘Ai vó não sei o quê [...]’ Até no trabalho eles vão precisar de computação. Seria ótimo.”

Dos outros pais, um respondeu que faria pesquisa, trabalho através do computador; um disse que aproveitaria o que tivesse (não conhecia muito); e dois responderam não saber, porque nunca tiveram computador.

Ao se perguntar o que gostariam que os filhos fizessem com computador, alguns pais manifestaram o desconhecimento sobre o que o computador poderia oferecer, enquanto outros externaram o desejo de que a criança usufruísse daquilo que o computador tivesse de melhor, que aprendesse, pesquisasse e que, principalmente, esta atividade o deixasse feliz. Esses pais colocam os filhos em uma situação

privilegiada em relação a eles, pois os filhos freqüentavam o EMI, na creche, e já sabiam utilizar o computador e por isso, tinham condições de escolher o que fazer com este recurso:

“Não sei nem que existia computador. Ele é que ia me ensinar”.

“Com certeza ela já saberia ligar [...] Ia aprender alguma coisa ali dentro. Eu não sei. Sei lá. Eu nunca fiz um curso de computação. Eu não sei te explicar o que tem no computador”.

“Que ele fizesse uma coisa pra ele, pro futuro dele, né? Ah, uma pesquisa. Pra cada vez melhorar mais”.

“Algo que deixasse feliz”.

“Eu não sei o quê que eu gostaria que ele fizesse, eu ia jogar pra ele o que tem, iria expor pra ele e ele iria escolher”.

“As atividades assim [...] Aqui da creche, que ele já faz assim, pra ele aprender. Escrever, fazer conta, essas coisa”.

“Que ele aprendesse muito, muito, muito. Que servisse bastante pra ele [...] E pra inteligência dele mesmo”.

“Ah, eu queria que ele mexesse pra aprender alguma coisa. Que nem o trabalho que ele tava fazendo lá embaixo, lá na creche, escrevesse um livro, usasse a imaginação dele”.

“Agora, assim pra ele, não sei assim. Não tenho idéia [...] Aquele passatempo”.

“Eu queria que ela fizesse uma coisa que fosse somente instruir ela. Coisas, tipo, joguinho da memória, no início parecia que ela gostava, depois ela não gostava, não gostava e era uma coisa que eu gostava, gosto, pro que eu acho que é uma coisa que é importante, é um aprendizado aquilo ali, se memorizasse, então eu gosto de coisas mais instrutivos mesmo. Não que seja coisas assim só vagas [...] Tipo

dominó, eu gosto que ela jogue, porque são coisas que ela vai aprender os números, tipo, ela tem aquele “Tapete de letras”, eu gosto de brincar com ela com aquilo lá também, que daí eu tento ensinar as letrinhas pra ela assim. Só coisas boas assim”.

“Fotos, para fazer desenhos, escrever”.

“Ah, eu queria assim que ele se interessasse por coisa de ciências, sabe, de tipo botânica, zoológico, essas coisa. Animais, plantas, essas coisas [...] Pra fazer pesquisa”.

Sobre as representações que os pais fazem sobre o computador e a internet, destaca-se que a creche tem o papel fundamental de mediar e contextualizar essa forma cultural, já que os pais têm uma compreensão bastante limitada dela. As respostas dos familiares revelaram um desconhecimento do que o computador e a internet podem oferecer à criança, ou ao adulto. O EMI pode então significar, para essa comunidade, uma alternativa à exclusão digital, através de ações planejadas com as crianças e seus familiares.

4.3.5.3 Projetando um futuro melhor

A última pergunta da entrevista, que foi antecedida de uma série de questões referentes a desejos relacionados a programação televisiva e ao uso doméstico do computador, também tinha um enfoque para o sonho. Foi pedido que o familiar entrevistado se colocasse em uma situação imaginária, tirada de livros de literatura infantil: “Se você encontrasse um gênio da lâmpada, que lhe concedesse três desejos, o que pediria?”. Os pais, apesar de acharem engraçado ou pouco útil

responder a essa pergunta, gostaram de fazê-lo. Deu-se destaque a pedidos relacionados aos filhos: que se tornassem pessoas boas, realizadas; que tivessem uma boa profissão; que fossem obedientes e felizes. O desejo de que pudessem estudar e alcançar um nível superior também foi expresso, bem como a intenção de corrigir uma imperfeição estética (lábio leporino):

“eu pedia assim pra Deus ajudar ele, o V. Queria que Deus ajudasse o V., que ele conseguia os objetivos que ele queria. Mas se fosse pra pedir mesmo, tudo que ele quer na vida, o sonho dele, ele conseguir”.

“[...] que crescessem, que estudassem bem. Tudo que eu não fiz, né?”

“Ah, eu ia querer que o meu filho quando crescesse fosse uma boa pessoa, me desse muito orgulho; queria poder dar pro meu filho tudo que ele quisesse ter e queria poder dar um lugar melhor pra poder criar os meus filhos [...] É, morar num lugar bom. Ali é bom, só que tem vezes que não tá muito bom. Gostaria de criar os meus filhos num lugar bom, onde eles pudessem crescer sem violência, essas coisa”.

“Poder dar ao meu filho o que ele quisesse”.

“Eu pediria assim que, eu não consegui arrumar a boquinha dele, eu pediria pra Deus me ajudar, pra mim poder arrumar a boquinha dele [...] Sim, esse seria um pedido. Por que que ele fez a cirurgia, mas ficou abertinha e tem muitas pessoas que falam pra ele, se ele se machucou, por que a boquinha dele é aberta. Às vezes a gente tá na rua, no supermercado [...]. Ele se incomoda com isso. Ele fala depois. Um dia ele assim pra mim: ‘Ai mãe, eu vou rezar pra Deus me ajudar a melhorar a minha boca’. Então é um pedido que ele mesmo fala isso pra mim. Se eu pudesse pedir era isso aí. Era arrumar a boquinha dele. Depois o resto, a gente se empurra com a barriga”.

Outro desejo que foi destacado pelos adultos relacionou-se à moradia, abrangendo várias solicitações, como a melhoria da que já existia, a aquisição de casa própria, a mudança de bairro ou a segurança:

“Lá, a casa acho que trocaria por um sítio. Se eu tivesse bastante dinheiro, acho que eu queria era um sítio mesmo [...] Pra morar mesmo lá. Assim que fosse mais longe do agito. Eu não gosto de agito, muita coisa. Eu sou mais calma. No campo eu ia gostar de morar. Não que eu não goste de gente, sabe, eu adoro, adoro trabalhar, agora eu tô num emprego de vendedora, eu gosto de trabalhar com o público, com gente. Mas também eu acho que eu ia gostar de morar num sítio, o meu marido também, por que agente se dá super bem, nós somos bem parecidos. Quase tudo e nesse sentido também, o sonho dele é ter um sítio, que ele pudesse trabalhar lá e morar lá e produzir lá. Conta no banco com dinheiro para comprar casa”

“Eu pediria assim, aquela minha casa com o assoalho tão [...] Queria só arrumar o meu assoalho. Outra coisa também que eu queria, é não ter medo de nada. Por que dá uma trovoada eu fico com medo, por que dá a impressão que a minha casa vai tombar, entende. Uma sala bem grandona, por que tem um sofá assim e outro assim, mas é tudo ocupado e tem umas almofada pra eles sentarem. Aqueles que tem as canela bem grandona, a gente diz: ‘encolhe a perna, pra gente podê passar’”.

“Ah, eu queria ter uma casa melhor, uma casa minha. Que a gente mora em casa de aluguel”.

A saúde para a família também foi um dos pontos lembrados, pois possibilitaria “curtir a vida”.

Ter um negócio próprio foi considerado um desejo importante para algumas famílias, pois possibilitaria trabalhar com o cônjuge ou com os filhos. Trabalhar em

algo que é seu parece um sonho, algo que tem sucesso garantido, pois permite flexibilidade de horários e rendimento vantajoso. Parece a solução para a falta de tempo para acompanhar os filhos, como se pode perceber pela confissão de uma mãe: “Queria ter mais tempo pra ver o acompanhamento deles, entende? Que eu tenho muito pouco tempo com eles, por motivo do trabalho eu passo fora o dia todo, vejo em casa eles só à tardezinha. Então tem coisas que tá acontecendo assim com eles que você tem que prestar atenção, por que se não na correria do dia a dia, você não tem tempo. Então eu queria ter mais tempo com eles e queria ter uma empresa minha. Eu queria ter uma empresa que eu dirigisse”.

Desejos que não parecem vinculados a dinheiro foram citados, como o de um mundo sem crianças abandonadas, sem drogas, com paz (2) e felicidade (2). Uma mãe manifestou o desejo de encontrar um novo companheiro, um “pai bem legal para meus filhos”.

Pedidos variados foram destacados, como: ter dinheiro para ajudar os outros; um salário melhor; o pagamento de todas as contas; a possibilidade de comprar algo para si mesmo; a permissão da mãe para que esta a deixasse sair para dançar todo fim-de-semana e até para viajar para o nordeste. A mãe que estava aprendendo a ler coloca seu objetivo de vida vinculado a uma melhoria no trabalho:

“Eu queria assim que me ajudasse pra aprender a lê, inteligência para poder trabalhar.”

4.4 A creche modificando-se ao longo do processo de pesquisa

Neste item, pretende-se indicar possíveis ações a serem encaminhadas pela equipe da Creche Maria, relacionadas ao EMI e à participação dos pais. É importante destacar que, em abril e maio de 2005, período em que se concluíam a redação deste trabalho, foram realizadas entrevistas com a diretora da Creche Maria, com a coordenadora do EMI e com a equipe do NTE. Durante estas conversas, foi possível perceber a preocupação de todos os envolvidos em avaliar esse espaço, oferecer formação necessária aos que atuam com as crianças, trazer as famílias para a Creche e, especialmente, para o EMI.

4.4.1 A participação dos pais

Em relação à participação das famílias, a diretora destaca que é essencial, pois “[...] a creche é um espaço que é deles, não é um espaço à parte. Ela é um espaço público, da comunidade [...] Mas contraditório, por que, ao mesmo tempo que a gente quer o pai na escola, a gente também tem medo. Porque a gente não foi educado para ter esse pai na creche, que daqui a pouco pode fazer uma crítica da minha ação enquanto profissional”.

A participação dos pais nas decisões sobre a creche parece ser, então, um dos objetivos dessa direção. Tal participação é desejada, tanto na construção do projeto

de gestão⁵⁰, quando foi enviado um questionário (outubro de 2004) para os pais refletirem sobre a creche que desejam para seus filhos, quanto nas discussões sobre a reforma e ampliação da creche, que deverá acontecer no final deste ano. A direção pensa que, como a prefeitura abriu um espaço para as sugestões da creche, é importante levar em conta um outro olhar, o olhar dos pais: “Quando se trabalha muito tempo na instituição, passa a não tem mais o estranhamento, naturalizar muitas coisas, e eu penso que o estranhamento é que provoca na gente aquela vontade de mudança [...] depois de um tempo, a gente acaba acostumando com as coisas feias [...] é sempre bom um olhar de fora!”

Em sua entrevista, a diretora falou, por exemplo, que alguns pais reclamaram da falta de desenhos das crianças nos corredores da creche, que poderia ser um espaço mais “infantil”. Ela assim se manifestou: “Eu penso que às vezes a gente subestima a capacidade dos pais [...] só por que ele não tem a formação pedagógica não quer dizer que ele não tem um olhar, que não consiga identificar, te mostrar e pontuar algumas coisas bem interessantes”. Outra necessidade seria a ampliação do EMI para melhor utilização do mesmo.

Assim, o ano de 2005 iniciou com uma assembléia geral para, entre outros assuntos, colher sugestão dos pais relativas aos problemas da creche. Além disso, foi feito um agendamento para que os pais pudessem conhecer a creche e as professoras.

A participação dos pais na creche acontece, geralmente, através de reuniões com os grupos, de palestras temáticas e de convite para participação de passeios e reuniões pedagógicas.

⁵⁰ Projeto elaborado pela candidata a diretora (no caso, para reeleição), delimitando metas e plano de ação para a creche. Para a construção desse projeto, a diretora contou com a participação das famílias, professoras e funcionários da creche.

Na reunião específica do grupo (bimestral), os professores falam sobre a organização do trabalho, rotina e projetos em andamento.

As palestras temáticas são oferecidas ao longo do ano, sempre que possível. É feito um levantamento anterior, para saber que assuntos são do interesse daqueles pais.:“Não adianta eu pegar, fazer uma coisa tipo assim, de cima pra baixo, um assunto que não tem nada a ver com eles [...] tu acha que eu vou ter alguma representatividade?” (diretora). No ano de 2004, as palestras eram sobre temas como limites, mordidas, dentição, entre outros.

Os pais também são convidados para auxiliar nos passeios, bem como para participar das reuniões pedagógicas, mas esta participação ainda não é efetiva.

4.4.2 Os pais no EMI

A coordenadora do EMI falou, em sua entrevista que, além de algumas reuniões que já foram planejadas para evidenciar a natureza do trabalho realizado no EMI para os pais, o contato com os mesmos é diário, visto que a sala está localizada no meio da creche, onde diariamente os pais e crianças circulam.

Em relação às famílias atendidas pela creche, percebe-se que poucas utilizam este espaço, algumas por não conhecerem a proposta, outras pela dificuldade de horários e de pessoal disponível para atendimento.

Pelo que se pôde perceber nessas conversas, ainda não foi planejado um evento que dê oportunidade aos pais de realizarem algum trabalho com os filhos no EMI. A participação dos mesmos neste espaço limita-se a ver fotos dos filhos no

computador, gravar CD com essas fotos e algumas ações inovadoras encaminhadas em 2004.

Uma dessas ações foi o encontro com as famílias, destinado à avaliação semestral e planejado para ser no EMI, onde os professores mostravam, em apresentações de Power-Point⁵¹, os projetos e atividades coletivas que haviam sido desenvolvidas com os grupos de crianças. Apesar do pouco tempo disponível para cada família, a coordenadora do EMI falou da alegria que pode perceber nos pais das crianças: “[...] aproximou bem mais os pais do ano passado, dessa coisa assim, de eles verem o trabalho da creche, de eles saberem o que tem [...] que eles reclamavam muito isso de não saber o que tem, o que se fazia [...] no meu relatório tem depoimentos maravilhosos do pais, dizendo assim: ‘Ah, eu nem sabia, ele contava as coisas em casa e eu nem imaginava’. Muitos pais pensavam que isso aqui era só para os professores, que não eram as crianças que usavam, mesmo você dizendo”.

Após essa apresentação, cada família teve a oportunidade de conversar com a professora sobre o que achou do trabalho apresentado, e, é claro, também sobre seu filho. Como sugestão, poderia haver, neste momento, um espaço para a família avaliar o trabalho da creche, deixando sua contribuição.

Outro momento importante foi a festa da família, quando o EMI ficou disponível para que os pais conhecessem a sala e os programas que as crianças utilizam (muitas vezes com a criança mostrando). Nessa ocasião, os pais também puderam utilizar o correio eletrônico, e explorar o espaço de acordo com o interesse: “[...] meio perdidos, mas vieram!” (coordenadora do EMI). A despedida do G 7, ao final do ano, com uma apresentação de data show⁵², também pode ser destacada como um

⁵¹ Programa utilizado para criar apresentações.

⁵² Projetor de imagem que permite visualizar documentos eletrônicos armazenados num computador.

momento importante de integração do EMI com as famílias das crianças. Tanto a diretora como a coordenadora afirmaram com ênfase que, com todas essas iniciativas, os pais ficaram mais à vontade para perguntar e sentiram-se mais integrados ao trabalho.

Sugere-se aqui a continuidade dessa reflexão sobre a necessidade de integrar as famílias ao trabalho desenvolvido, com projetos que envolvam a participação dos pais, e de ressignificar as reuniões de pais a fim de evidenciar para as famílias e para a comunidade o trabalho realizado no EMI. Outra sugestão é o planejamento de atividades com os pais, no EMI, para que conheçam o trabalho, os programas utilizados com as crianças e para oportunizar atividades dos mesmos com seus filhos. Seria um momento interessante de interação, de aprendizagem e de reflexão sobre, por exemplo, o tipo de mediação que eles poderiam realizar em casa, não apenas com o computador, mas também com as demais mídias presentes naquele espaço.

A divulgação desse trabalho poderia ser feita sob forma de cartazes ou produções das crianças nos corredores da creche (no ano anterior havia muito material exposto), para que os pais pudessem visualizar os diferentes projetos em andamento. Apesar dos problemas com a impressora, relatados pela coordenadora do EMI, esses registros poderiam ter diferentes formas, além das fotos impressas.

4.4.3 O EMI e a creche

O EMI faz parte do PPP⁵³ da Creche Maria, portanto, é também objeto de avaliação dos profissionais da creche. No final do ano de 2004, a equipe identificou necessidades em relação à ampliação desse espaço e à formação oferecida.

A coordenadora destaca que os cursos oferecidos pelo NTE são de extrema importância, porém as vagas são reduzidas e a rotatividade de professores faz com que a formação tenha de ser constante. Relata também que, para ampliar as possibilidades de capacitação, estão programadas oficinas na própria creche, no segundo bimestre, abertas para todos os profissionais, planejadas de acordo com a necessidade do grupo e ministradas pela própria coordenadora do EMI.

Sugere-se que o estudo com os professores, para ressignificar as atividades no EMI, também com as demais mídias, como a televisão e o vídeo, por exemplo, seriam de extrema importância. Ao vivenciar atividades desse tipo e refletir sobre as mesmas, as professoras podem vivenciar novos momentos neste espaço com seus grupos.

Destaca-se que, mensalmente, são realizados planejamentos coletivos na creche, quando as crianças escolhem a oficina de que irão participar. Esses planejamentos sempre envolvem a utilização do EMI por todas as crianças. Além disso, é significativa a crescente participação das professoras, que planejam, juntamente com a coordenadora, interações de seus grupos no EMI. Tais atividades estão sempre relacionadas ao projeto que vem sendo desenvolvido pelos grupos e envolvem todos os recursos/mídias do EMI, além do computador. Outra novidade a ser implantada é o horário livre, quando todas as crianças da creche podem utilizar o espaço,

⁵³ Projeto Político Pedagógico.

independente de marcação. Para a identificação desse horário, a coordenadora irá elaborar um símbolo que será colocado na porta e que deixará claro para as crianças que o EMI está liberado para elas.

Em conversa com a coordenadora do EMI, esta relatou que, atualmente, tem emprestado materiais para as demais creches da comunidade. Segundo a coordenadora, o EMI é um espaço de pesquisa e discussão para os professores. O espaço conta hoje com os computadores em rede, web-cam⁵⁴, filmadora, máquina digital, game show (espécie de data-show).

O trabalho realizado em 2003, com as crianças que já estavam na 1ª série e que não tiveram a oportunidade de utilizar o EMI, não existe mais, pois foi uma demanda específica daquele ano.

Sobre o registro do trabalho desenvolvido no EMI, este adquire forma de um relatório trimestral enviado para o NTE. Há também o planejamento atualizado anualmente, o relatório anual, além dos arquivos dos projetos feitos pela coordenadora.

O planejamento com o NTE acontece periodicamente, sendo uma oportunidade ímpar de discutir com os coordenadores de salas informatizadas o que tem sido realizado, estudar e planejar novas ações. A coordenadora do EMI falou também da importância da interlocução com profissionais do ensino fundamental, pois a experiência do EMI tem gerado modificações no trabalho das Salas Informatizadas, e não o contrário, como geralmente acontece. Em vez de o ensino fundamental influenciar a educação infantil, propondo ações relativas à escolarização, didatização da brincadeira e redução das linguagens utilizadas, a educação infantil é que tem trazido novos ares para as discussões, mostrando que a criança não deixa de ser

⁵⁴ Câmera usada comumente para conversar com vídeo na internet.

criança de um ano para o outro e que é necessário “abrir” esses espaços. Como algumas turmas de crianças de creches e NEI “vizinhos” dessas escolas têm sido atendidas nas salas informatizadas, a comunicação tem sido bem proveitosa.

As sugestões para a creche têm por finalidade articular um projeto com as escolas próximas, a fim de acompanhar a passagem das crianças, da creche para o ensino fundamental. Outro aspecto que merece destaque é a participação de todos no registro da experiência do EMI, que atualmente vem sendo realizado pela coordenadora. Baseando-se na experiência italiana, Leite (2004) reflete sobre a necessidade de registro, tanto para a formação de crianças e adultos quanto para a comunicação entre as famílias, e, também, principalmente, para as diferentes possibilidades expressivas desveladas nessas práticas. A proposta é fazer com que a instituição reflita sobre a forma como está registrando a experiência do EMI, a partir da utilização de várias alternativas de linguagem, repensando, assim, formas e encaminhamentos.

Acredita-se que o registro possa dar visibilidade ao processo de formação dos professores, aos seus acertos e equívocos, além de dar voz às crianças e famílias. É extremamente enriquecedor “[...] voltar sobre o que foi feito, partilhar com os outros o próprio trabalho e, também, devolver às crianças, de forma mais qualitativa, os resultados das experiências delas”. (GALARDINI, 1996, p.11 apud LEITE, 2004, p. 32)

A divulgação de espaços culturais da comunidade e das programações que possam ser compartilhadas em família é outra sugestão que se apresenta para a creche. Sendo um espaço que amplia o repertório das crianças, a creche poderia continuar planejando atividades como: apresentação da Orquestra Sinfônica de Florianópolis, participação no Festival de Teatro Isnard Azevedo e Mostra de Cinema

Infantil, além de idas ao cinema, pois, como foi relatado pela diretora: '[...] tinha criança que nunca tinha entrado no cinema, e eles quiseram sentar na frente. Aquela tela, o barulho da água do mar, aquela coisa que dava, aquela correria dos peixes... ahhhh! A emoção era tão grande, era uma coisa assim, inexplicável [...]’.

Conforme foi explicitado no capítulo anterior, a maioria das crianças só tem acesso ao teatro e ao cinema, por exemplo, através da creche. É claro que a instituição não deve tomar para si toda a responsabilidade, mas pode proporcionar, dentro do possível, a abertura de seus portões para a comunidade que a cerca.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS TRABALHOS

Desde o início deste trabalho até o presente momento, o desafio central colocado era o de trazer à tona o olhar dos pais a respeito do modo como percebiam o consumo de mídia e as práticas culturais de seus filhos, as crianças que são atendidas no Espaço Multimídia Infantil da Creche Maria (EMI). Pretendia-se que essa informação contribuísse para a ação pedagógica neste espaço e até mesmo em outros espaços como esse, já que existe um interesse de ampliação do projeto.

Para tal, procurou-se construir, através das vozes de diferentes autores – citados ao longo do texto - um conjunto de procedimentos metodológicos que possibilitariam uma maior aproximação com esse universo. Através das entrevistas, aprofundou-se o conhecimento acerca das crianças e das mídias, além de perceber que tipo de relação se estabelece entre a instituição de educação infantil e as famílias das crianças e a percepção que elas têm sobre o EMI, entre outras descobertas.

Por outro lado, não se pode dizer que a investigação ora apresentada esgota as discussões ou dá conta da totalidade do que significa conhecer as crianças e suas famílias dentro do contexto de um espaço multimídia. Então, o que o encontro com esses pais, no espaço da creche, possibilitou compreender?

Esse encontro com as famílias possibilitou o descortinar de contextos, situações, espaços e atitudes tanto por parte dos pais, que saíam do local onde eram realizadas as entrevistas e iam conhecer o EMI, indagando à coordenadora sobre as atividades que ali aconteciam, quanto por parte da equipe da creche que, ao perguntar sobre as entrevistas e refletir sobre o que era questionado, encaminhou

novas interações com as famílias para o ano seguinte. Os novos encaminhamentos relatados pela diretora, pela coordenadora do EMI e pela equipe do NTE mostram quanto o processo de pesquisa já contribuiu para a reflexão dos envolvidos, mesmo antes de sua conclusão. É importante ressaltar que as demais pesquisas desenvolvidas na instituição, relatadas no início deste trabalho, além da consultoria permanente, com certeza também contribuíram para a avaliação e o planejamento de novas intervenções neste espaço e para a reflexão sobre o espaço físico disponível e sobre as alternativas de mudança.

Assim, pode-se afirmar que essa reflexão não ocorreu somente pela seleção de um conjunto de procedimentos metodológicos e sua aplicação em campo. Este encontro, esta aproximação entre pesquisador/entrevistado/funcionários da creche, foi construído através de certa compreensão, ao longo do caminho, das possibilidades que cada recurso (diário de bordo, entrevista, observação....) apresentava, vinculadas à postura do investigador no que tange ao gerenciamento destes recursos frente ao inusitado. Detalhes que viabilizam “o encontro” com maior ou menor grau de interação.

Aprofundando a discussão acerca dos recursos empregados, e que compõem os procedimentos metodológicos utilizados nessa investigação, deve-se dizer que, no início da pesquisa, muitas foram as dúvidas sobre a utilização ou não do conjunto de recursos selecionados. Através do roteiro de entrevista, e, especialmente dos diálogos que surgiam entre uma e outra questão, pode-se captar aspectos inusitados, além da construção da relação de confiança. De que outra forma os familiares das crianças revelariam determinados fatos, alguns descritos ao longo do trabalho? De que outra forma os pais fariam da frustração de não poder oferecer uma festinha no aniversário da criança, do sonho de matricular o filho no Instituto

Estadual de Educação (que, no seu entender, seria a escola “ideal”), do sonho de fazer uma cirurgia de correção de lábio leporino ou das dificuldades de lidar com as dúvidas sobre sexualidade da criança?

O processo de pesquisa também mostrou que os entrevistados sentem-se importantes por terem sido “escolhidos”, e aí estão incluídas as crianças. A mãe de um menino que já estava na 1ª série comentou que “[...] ele não quer que a creche termine pra ele, dele não continuar vindo pra creche. Eu acho que ele tá sempre querendo participar das coisa da creche. Que não pare ali, que ele continue infiltrado nas coisa da creche. Então é isso. Eu acho que pra ele foi muito importante a creche. Foi difícil pra conseguir a vaga dele, quando ele conseguiu, ele ficou contente. Ele tem saudade da professora de computação, a L.. Ele diz assim, ‘a minha L.. ‘ Ele criou aquela afeição pelas pessoas. Ele fica super contente em saber que o nome dele ainda está aqui. Ninguém esqueceu dele completamente sabe?”. Até pela postura corporal dos familiares entrevistados podia-se perceber a importância que davam para aquele momento em que seriam ouvidos com atenção.

Enfim, conhecer a comunidade, aprofundar os laços com as famílias deve ser um objetivo constante, mas que exige tempo e pessoal disponível, ou seja, infraestrutura para que isso aconteça de forma permanente.

De forma mais específica, o EMI pôde ser percebido como um espaço de interação de crianças de diferentes idades e adultos, incluindo a comunidade. A convivência com os equipamentos eletrônicos acontece de forma espontânea, integrada com os objetivos e projetos da Creche Maria, o que por si já é uma vantagem em relação a outros espaços como ele, distantes das crianças, dos professores e dos pais, onde as crianças têm “aulas de computação”. Porém, nas entrevistas realizadas com os familiares das crianças da creche, essa concepção

ficou muito clara, isto é, para eles, o EMI é importante porque prepara a criança para o futuro e, se um dia a criança quiser utilizar um computador, na escola ou no (futuro) mercado de trabalho, estará devidamente instrumentalizada. As mídias ainda não são percebidas como outra linguagem, como brinquedos para interagir, explorar, criar...

Acredita-se que ainda há muito a se fazer para transformar essa concepção, como refletiu a coordenadora do EMI: “Pro pai ainda é muito complicado [...] Os pais ainda acham que é ‘aula de computador’. Até desmistificar isso mesmo, é um trabalho, é um processo [...]”. Esta concepção baseia-se no referencial dos pais, que vêem no computador e nas outras mídias uma relação direta com o mercado de trabalho, porque muitos não conseguem emprego por não estarem familiarizados com as novas tecnologias. Impossível não estabelecer uma conexão e não perceber aí uma vantagem para o futuro da criança.

As crianças, que no início do projeto, revelavam um misto de vergonha e exibicionismo diante de aparelhos, como a câmera digital, agora mostram-se familiarizadas com as mídias, pois ninguém pára de fazer o que está fazendo porque está sendo fotografado ou filmado. Seus gestos, olhares, traços, rabiscos e suas brincadeiras são formas autênticas de expressão. Aprender a escutar e ver as diversas formas de ser, falar e se expressar das crianças é uma preocupação constante dos envolvidos nesse projeto, certamente não apenas nos momentos em que as crianças interagem no EMI.

O Espaço Multimídia Infantil também pode ser reconhecido como um espaço de pesquisa, tanto de trabalhos de mestrado, como o de Adelir Pazetto Ferreira e outras pesquisadoras, quanto de busca constante de consultoria e aprofundamento. Reconhece-se a importância desse projeto, mediante o qual está sendo produzido

um conhecimento que poderá dar suporte para a criação de novos espaços iguais a esse em outras instituições de educação infantil.

Resgatando o objetivo geral delimitado no início do trabalho, que seria “fornecer informação sistematizada sobre o consumo de mídia e práticas culturais no cotidiano das crianças que são atendidas no espaço multimídia da Creche Maria, que possa contribuir sócio-culturalmente para a ação pedagógica neste espaço”, pode-se afirmar que este foi alcançado através da escolha da metodologia adequada e da análise criteriosa. Os objetivos específicos também puderam ser contemplados, visto que a identificação do consumo de mídia e as práticas culturais das crianças e seus familiares, a reflexão sobre as crianças e as mídias, a investigação da participação das famílias na creche eram necessárias para atender ao objetivo geral e compor a caracterização do EMI. Com tantas informações e reflexões, acredita-se que é inevitável não contribuir para a avaliação e o planejamento de novas intervenções neste espaço, tendo em vista que essas intervenções já vêm acontecendo ao longo do processo de pesquisa.

Também é importante ressaltar que este trabalho faz parte de um conjunto de pesquisas relacionadas a recepção e mídia no contexto das crianças de Florianópolis, conforme já foi explicitado no início deste trabalho. Ao garantir o diálogo entre diferentes pesquisadores, ao apostar nesta “rede” de conhecimentos, acredita-se que é possível avançar e contribuir de forma mais significativa.

Assim, apesar de perceber as limitações do trabalho, e até visualizar possibilidades de aprofundamento, que estão descritas a seguir, conclui-se que esta dissertação contribuiu para o conjunto de intervenções e pesquisas que têm tornado o EMI um espaço condizente com os objetivos da educação infantil, aberto a reflexões e pioneiro nesta relação criança e mídia.

5.1 Recomendações para futuros trabalhos

Apresentam-se, neste tópico, sugestões para futuros trabalhos dentro dessa mesma linha de pesquisa.

Por este trabalho ter se dedicado a investigar os aspectos da relação creche-família e as dificuldades de efetivar essa relação no dia-a-dia, uma contribuição interessante seria analisar a opinião dos profissionais que atuam na creche sobre a influência da família, ou seja: se acham importante conhecer as famílias das crianças com quem trabalham, o que seria importante conhecer sobre elas; como isso contribuiria para o trabalho com as crianças; como vêem a influência da família no cotidiano da creche; como é o relacionamento com as famílias das crianças com as quais trabalham; como a família influencia na relação que estabelecem com as crianças; e qual a influência do conhecimento que eles têm a respeito da família na relação que estabelecem com as crianças com quem trabalham. Assim, poder-se-ia traçar um quadro mais amplo sobre as relações creche-família, a partir da opinião dos profissionais.

Em uma perspectiva mais abrangente, poder-se-ia investigar o tipo de mediação que pais, professores e colegas mais experientes exercem sob a criança pequena, e a influência dessa mediação para a mesma. Através da observação de situações de mediação e da fala de pais, professores e crianças poder-se-ia obter maior clareza e contribuir para os estudos na área da mediação.

Outro aspecto interessante a ser estudado é a formação de professores para o trabalho com as mídias, uma formação que vise a ampliação da sensibilidade e da percepção para as diferentes linguagens do mundo. Professores que têm um espaço

de discussão sobre as mídias (seja em sua formação inicial, ou em serviço), de partilha de experiências, de planejamento conjunto e avaliação constante, poderão propor com mais segurança? Poderão acrescentar e contribuir nas discussões? Poderão transformar a sala em um espaço de ampliação das linguagens? Isso parece ser um desafio para quem pensa na formação do professor.

Enfim, a cada final de trabalho pode-se listar não somente uma série de avanços e conclusões, mas também uma infinidade de perguntas, dúvidas, novas possibilidades de estudo. Que o conhecimento não pare de circular, de se renovar.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel. O significado da infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1994, Brasília, DF. **Anais...** Brasília: MEC, SEF, COEDI, 1994.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAGA, Aucy. **Creche e família: uma relação possível?** 2003. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- BUCKINGHAM, David. “After the death of childhood: growing up in the age of eletronic media”. Cambridge: PolityPress, 2000. Tradução de Gilka Girardello. Título em português: “Crescer na era das mídias eletrônicas”.
- CAMPOS, Maria M.; Rosemberg, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança.** Brasília: MEC, SEF, COEDI, 1995.
- CAPARELLI, Sérgio. **Infância digital e cibercultura.** Disponível em: <<http://www.ilea.ufrgs.br/ppgcom/professores>>. Acesso em: 10 mar.2005.
- CHIZZOTTI, Antonio. **pesquisa em ciências humanas e sociais.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DIONÍSIO, A. **O imaginário infantil e as mídias: análise crítica de websites no contexto da recepção de crianças pré-escolares em um espaço multimídia.** Relatório de pesquisa PIBIC/CNPq. Santa Catarina: UFSC, 2004.
- FARIA, Ana L. G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana L. G. de; PALHARES, Marina S. (Org.). **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios.** Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. p. 67-98.
- FEILITZEN, Cecília von. Educação para a mídia, participação infantil e democracia. In: CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecília von (Org.). **A criança e a mídia: imagem, educação, participação.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002. p. 19-35.
- FERREIRA, Adelir Pazetto. **Um espaço multimídia na educação infantil.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIRARDELLO, Gilka; OROFINO, Maria Isabel. **O imaginário infantil e as mídias: um estudo de recepção com crianças de primeira-série em Florianópolis**. Santa Catarina: UFSC, CCE, FUNPESQUISA, 2000.

GÓMEZ, Guillermo Orózco. Cuando los niños ven televisión. In: **Umbral XXI**, n. 2. México: Universidad Iberoamericana, 1990.

KENSKI, Vani M. Processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. In: ROSA, D.; SOUZA, V. (Org.). **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 254-264.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana L. G. de; PALHARES, Marina S. (Org.). **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. p. 51-65

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés; FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAISTRO, Maria Aparecida. **A relação creche-família: um estudo de caso**. 1997. ix, 190 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria L. de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.

NOGUEIRA, Letícia. Imagens da criança no computador. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

NOGUEIRA, Letícia. A criança e o computador: trilhando caminhos de pesquisa em educação na modernidade. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. A relação creche famílias. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. **Creches, crianças, faz-de-conta & cia**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 114-120.

OSTETTO, Luciana. **Educação infantil em Florianópolis: retratos históricos da rede municipal (1976-1996)**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

OSTETTO, Luciana; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

PEREIRA, Sara. **A televisão na família: processos de mediação com crianças em idade pré-escolar.** Braga, Portugal: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1999.

PINTO, M.; SARMENTO, M. (Coord.). **As crianças: contextos e identidades.** Braga, Portugal: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança: Editora Península, 1997. p. 7-28.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. Divisão de Mídia e Conhecimento. **Projeto espaço multimídia infantil para crianças de 0 a 6 anos na creche “Maria” do município de Florianópolis - SC.** Florianópolis, 2002. 8 p.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. Divisão de Mídia e Conhecimento. **Projeto de expansão do espaço multimídia infantil.** Florianópolis, 2004. 9 p.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto político pedagógico da creche “Maria”.** Florianópolis, 2004.

ROCHA, Eloísa Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma Pedagogia.** Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROCHA, Eloísa Candal. Infância, sociedade e educação: questões para debate. In: CONGRESSO NACIONAL DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR. 2000, Brasília. **Anais.** Brasília, UnB. p.50-65.

SARAMAGO, Sílvia Sara Sousa. **Perspectivas das crianças sobre a televisão.** Braga, Portugal: Universidade do Minho, Centro de Documentação e Informação sobre a Criança (CEDIC), Instituto de Estudos da Criança, 2000. Mimeografado.

SEITER, Ellen. **Television and new media audiences.** Oxford: Oxford University Press, 1999.

SHUI, Deyze Aparecida Turnes. **Ambientes Informatizados e formação continuada de professores: um estudo sobre a implementação do ProInfo e do Núcleo de Tecnologia Educacional nas escolas públicas municipais de Florianópolis.** 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3. ed. rev. e atual. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Laboratório de Ensino à Distância, 2001.

SILVA FILHO, João Josué. **Computadores: heróis ou vilões?** 1998. 143 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

TIRIBA, Lea. Pensando mais uma vez e reinventando as relações entre creche e famílias. In: GARCIA, Regina L.; LEITE FILHO, Aristeo. (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.59-80.

TOBIN, Joseph. **Good guys don't wear hats**: children's talk about the media. New York: Columbia University, Teachers College, 2000.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de;

<http://www.aurora.ufsc.br>

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C.M.; KAECHER, G. E. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HADDAD, Lenira. A relação creche-família: relato de uma experiência. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 60, fev.1987.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições de uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo (org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-58.

MANTOVANI, Susanna. **I rapportittra la scuola e la famiglia**. Milano: Università di Milano, Istituto di Pedagogia, 1994. Mimeografado.

ROSEMBERG, Fúlvia. Qualidade na educação infantil: uma perspectiva internacional. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1994, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC, SEF, DPE, COEDI, 1994. p. 95-105.

SANCHO, Juana. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUTO-MAIOR, Sara Duarte. O mapa do tesouro: ultrapassando obstáculos e seguindo pistas no cotidiano da educação infantil. In: OSTETTO, Luciana (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **TV e Informática na educação: Secretaria de Educação à distância**. Brasília: MEC, SEED, 1998. p.81-90.

VALENTE, José A. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: Unicamp, 1993.

VILELA, Rita A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXO

ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de conversa sobre Práticas Culturais e Consumo de Mídia Creche Maria – Dezembro de 2003

1. Nome da criança:
2. Idade: Onde nasceu:
3. Com quem mora?
4. Local de nascimento: da mãe do pai
5. Onde mora (bairro): casa () apartamento ()
6. Número de quartos:
7. Em que lugar da casa a criança brinca?
8. Do que gosta de brincar e com quem?
9. Que lugar fora da casa a criança tem para brincar?
10. Se você pudesse escolher, em que lugar gostaria de morar e por quê?

11. Equipamentos de mídia que possui:
 - Telefone ()
 - Televisão () colorida ou branco e preto? Que canais pega?
 - Vídeo ()
 - Vídeogame ()
 - Rádio ()
 - Walkman ()
 - Aparelho de CD ()
 - Alguns equipamentos estão quebrados?
12. Alguém na família usa computador?
13. Você já usou computador? Em que ocasiões?
Com que frequência?
14. Você já entrou na internet? Com que frequência?
O que fez?
15. Do que você gosta mais?
Ouvir rádio () Ver TV () Ler revista () Ler livro () Ver vídeo ()
Vídeogame ()

16. E seu filho?
17. A que horas seu filho acorda? E o que faz a seguir?
18. O que ele faz quando volta da creche?
19. Enquanto seu filho brinca, a TV está ligada? O rádio ou o som?
20. Quando almoça ou janta a TV está ligada?
21. Seu programa de TV favorito: E o de seu filho?
22. Por quê?
23. Outros programas que vê: E seu filho?
24. Programas de que menos gosta: E seu filho?
25. Por quê?
26. Programas favoritos dos adultos da família:
27. Até que série (ou ano) os adultos da família estudaram?
28. Alguém lê histórias para a criança? Quem?
29. Qual o livro favorito da criança?
30. Alguém lhe conta histórias sem ser de livro? Quem?
31. Qual a história que a criança mais gosta?
32. Alguém na família costuma ler livros? Quem?
33. Que tipo de livros?
34. Por quê você acha que essas pessoas leem livros?
35. Alguém na família lê jornais? Quem?
36. Sabe o nome do jornal?
37. O que acha que essas pessoas lêem no jornal?
38. Você já foi alguma vez ao cinema? E a criança?
39. Mais ou menos quantas vezes? E a criança?
40. Qual o filme de que mais gostou? E a criança?
41. Por quê?
42. Você já viu alguma peça de teatro? E a criança?

43. Onde?
44. Lembra a peça de que mais gostou?
45. A criança frequenta a creche desde:
46. Comparando a creche do ano passado com a creche deste ano, você acha que mudou alguma coisa? O que?

47. O que você sabe do trabalho no espaço multimídia na creche?

48. A criança conta o que faz / desenvolve lá?

49. Você acha que este trabalho traz algo de bom para as crianças? O que? E de ruim?

50. O que você mais gosta de fazer nas horas de lazer / final de semana?

51. Você sabe o que a criança quer ser quando crescer? Por quê?

52. Se você ganhasse um programa de televisão (seria o dono do programa), como seria este programa?

53. Se você pudesse inventar um programa para assistir, como seria este programa?

54. E se pudesse inventar um programa para a criança, como seria?

55. Se você ganhasse um computador que ficasse uma hora por dia na sua casa, o que gostaria de fazer com ele?

56. E o que gostaria que a criança fizesse com ele?

57. Se pudesse fazer três pedidos a uma lâmpada maravilhosa, quais seriam eles?