



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SIMONE SOLER

“SE CHOVER ASSISTIMOS TV”: PRÁTICAS E MEDIAÇÕES
PEDAGÓGICAS EM RELAÇÃO À TELEVISÃO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

FLORIANÓPOLIS
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SIMONE SOLER

“SE CHOVER ASSISTIMOS TV”: PRÁTICAS E MEDIAÇÕES
PEDAGÓGICAS EM RELAÇÃO À TELEVISÃO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Dissertação submetida ao
Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal
de Santa Catarina para a obtenção
do grau de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^a Gilka Elvira
Ponzi Girardello, Dr^a.

FLORIANÓPOLIS
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

SOLER, SIMONE
"SE CHOVER ASSISTIMOS TV": PRÁTICAS E MEDIAÇÕES
PEDAGÓGICAS EM RELAÇÃO À TELEVISÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL /
SIMONE SOLER ; orientadora, Gilka Elvira Ponzi Girardello
- Florianópolis, SC, 2015.

337 P.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. criança. 3. educação infantil. 4.
televisão. 5. professoras. I. , Gilka Elvira Ponzi
Girardello. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

FOLHA DE ASSINATURAS



Tirinha da Mafalda, de Quino

AGRADECIMENTOS

Agradeço à toda a minha família, em especial aos meus pais, Nilza e Milton que sempre priorizaram meus estudos, apoiando e motivando em todos os momentos.

Ao Gilberto, meu amado marido, que sempre participou desse processo de estudo, apoiando, incentivando, cobrando, compreendendo, participando.... Enfim que esteve sempre junto e ao meu lado.

A minha irmã Samanta, que sempre me ajudou quando precisei, fazendo inscrições, fazendo empréstimos de livros, conversando sobre a pesquisa, dando o apoio e incentivo tão fundamental para o desenvolvimento desse trabalho de pesquisa.

Às crianças que me instigaram a tantas inquietações, e principalmente às crianças do NEI Coqueiros, que me receberam de braços abertos, possibilitando o desenvolver desse trabalho.

Às professoras e demais profissionais da educação, em especial as do NEI Coqueiros, que contribuíram e compartilharam suas inquietações, que participaram e contribuíram com o desenvolvimento da pesquisa.

À professora Gilka Girardello, com sua calma e leveza tornou esse caminhar mais suave e tranqüilo.

Aos professores Angela Coutinho, Iracema Munarim, João Josué da Silva Filho e Juliane Odinino que fizeram contribuições riquíssimas no desenrolar da pesquisa.

À equipe da Diretoria de Educação Infantil, que incentivou, torceu e apoiou essa nova etapa de estudos e aprofundamentos.

Aos amigos da turma ECO/2013, Gabriela, Simone, Davi, Everton, Luana, Rafael, Ana Paula, Brisa, Isabel; companheiros com os quais compartilhamos angústias, ansiedades, conquistas e muitos conhecimentos.

Às minhas eternas amigas Paloma, Leide, Marcela, que mesmo distantes sempre enviaram vibrações positivas.

Às amigas da creche, Geisa e Luciana, que entre risos, conversas, lutas, indignações, conquistas, muitas vezes eram em torno da continuidade dos estudos.

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para as muitas de minhas reflexões, que se fizeram presentes nos momentos de angústias e euforias, e das mudanças e descobertas.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir mais profundamente sobre as práticas e mediações pedagógicas em relação ao uso do aparelho de TV no cotidiano da Educação Infantil. Para isso, observou-se as práticas e mediações pedagógicas no cotidiano da educação infantil, percebendo as situações de uso do aparelho de televisão, assim como a presença de referências televisivas nas conversas, brincadeiras, práticas e mediações pedagógicas. O trabalho incluiu uma pesquisa participante com aspectos etnográficos, de pesquisa ação e pesquisa intervenção. O aporte teórico sobre a tríade criança, televisão e educação infantil parte das referências de Sarmento, Santos, Buckingham, Kramer, Pereira, Orozco, Girardello, Fantin, Orofino, Munarim, e outros. A pesquisa de campo foi desenvolvida numa unidade de educação infantil do município de Florianópolis, contemplando dois grupos de crianças, de dois e cinco anos de idade. Entre as conclusões, percebe-se a urgência de analisar e qualificar as práticas e mediações pedagógicas com a televisão, entendendo-se que a tarefa cabe não só às profissionais, mas também ao poder público. Nesse sentido, a pesquisa oferece elementos para a construção de indicativos e critérios para o uso da televisão, considerando-se principalmente o contexto da educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis, e buscando contribuir para um processo de ação-reflexão-ação que seja o mais rico e participativo possível.

Palavras chaves: criança, educação infantil, televisão, professoras, mediação.

ABSTRACT

The purpose of this study is to reflect more deeply on the pedagogic practices and mediations related to the use of television in daily early childhood education practices. To do so, pedagogic practices and mediations in daily early childhood education activities were observed, identifying the situations when televisions are used, as well as the presence of references from television in conversations, games, practices and pedagogic mediations. The work includes a participant study with ethnographic aspects, action research and intervention research. The theoretical support about the relationship between children, television and early childhood education are based on references from Sarmento, Santos, Buckingham, Kramer, Pereira, Orozco, Girardello, Fantin, Orofino, Munarim, and others. The research was conducted at an early childhood education school in the municipality of Florianópolis, considering two groups of children, from two to five years old. The conclusions included perceiving the urgency of analyzing and qualifying the pedagogical practices and mediations with television, understanding that the task is up to not only education professionals, but also to government. For this reason, the study offers elements for preparing guidelines and criteria for the use of television, mainly considering the context of early childhood education in the Florianópolis municipal school system and seeking to contribute to a process of action-reflection-action that is as rich and participative as possible.

Keywords: children, early childhood education, television, teachers, mediation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As duas crianças estão sentadas com a professora, brincam na mesa, cada uma com seus brinquedos, não brincam juntas.	177
Figura 2 - Professora T e as crianças estão sentadas à mesa, cada uma com seu brinquedo, não brincam juntas. Apenas uma criança brinca num canto da sala.	177
Figura 3 - A professora K está sentada na cadeira com uma criança no colo, que estava em processo de adaptação. As crianças se aproximam para brincar com a professora.	178
Figura 4 - A organização dos materiais e dos brinquedos do grupo....	179
Figura 5 - Bonecos de borracha.....	179
Figura 6 –Bonecos de pelúcia.	180
Figura 7 – Crianças brincando com os bonecos de super-heróis, criança tirando da mochila suas bonecas da Monster High, meninos brincando no tapete de “lutinha”, crianças desenhando enquanto a professora organiza os materiais. As quatro cenas acontecem ao mesmo tempo.	183
Figura 8 - Meninos brincando com a tenda do <i>Patati Patatá</i> , o castelo das fadas e a casa da <i>Barbie</i>	184
Figura 9 - Organização dos brinquedos na sala.....	184
Figura 10 - Imagem do filme “ <i>Coelhinhos engraçadinhos</i> ”	193
Figura 11 - Imagem do filme “ <i>Coelhinhos engraçadinhos</i> ”	194
Figura 12 - Imagem desenho <i>Pica-Pau</i> , episódio <i>Niagara Fools</i>	196
Figura 13 - Crianças e professoras estão no tapete assistindo <i>Garfield</i> , uma professora está em pé narrando o filme para as crianças.....	200
Figura 14 - Durante a exibição do filme as famílias chegam para pegar as crianças, as professoras brincam com as crianças, as crianças brincam entre si e outras assistem ao filme.	201
Figura 15 - Acolhida das crianças na biblioteca, assistindo a um filme.	204
Figura 16 - As crianças sentam no tapete para assistir ao DVD proposto.....	205
Figura 17 - Algumas crianças dançam em frente à TV.....	206
Figura 18 - A professora J faz uma roda com as crianças em frente a TV	207
Figura 19 - A TV está ligada, e nenhuma criança a assiste.	207
Figura 20 - As crianças retornam para o tapete para assistirem a <i>Galinha Pintadinha</i>	208

Figura 21 - Crianças junto com a professora tocam chocalhos, acompanhando a música que toca na TV.....	208
Figura 22 - As crianças brincam com o lego e a TV permanece ligada.....	209
Figura 23 - Enquanto a professora monta os violões das crianças, algumas crianças estão na frente da TV, que está fixa numa imagem inicial do DVD.....	209
Figura 24 - As crianças olham os desenhos que aparecem na TV, um menu com as opções de músicas.....	210
Figura 25 - Enquanto a TV permanece ligada, muitas coisas acontecem.....	210
Figura 26 - Imagem do marcador de página da agenda das crianças e a <i>Galinha Pintadinha</i> da sala- referência.....	214
Figura 27 - Na primeira imagem o personagem George está dentro do carrinho de compras, na segunda a criança brinca com o Papai Pig.....	219
Figura 28 - À esquerda, a palavra "Peppa" recortada do convite; à direita, a imagem do convite.....	223
Figura 29 - A criança observa os personagens do desenho na embalagem do lenço umedecido.....	224
Figura 30 - Criança segurando seu moletom com a estampa do personagem Pablo.....	225
Figura 31 - Mochila das crianças com brinquedos vindos de casa.....	239
Figura 32 - Crianças brincando com os bonecos de super-herói na casa da Barbie.....	241
Figura 33 - As crianças brincam ao mesmo tempo com o pulamacaco, teclado de computador e Transformers.....	243
Figura 34 - Criança brincando no parque com um game do Homem Aranha.....	244
Figura 35 - Personagem de um desenho animado encontrado no parque.....	244
Figura 36 - Professora organizando a coleção de cartas para trocar com as crianças do NEI.....	249
Figura 37 - Crianças negociando a troca de cartas com a professora.....	249
Figura 38 - Criança caracterizada de Charlie Chaplin.....	255
Figura 39 - Crianças assistindo TV na biblioteca.....	263
Figura 40 - Descobrimo onde está a TV.....	264
Figura 41 - Materiais audiovisuais do NEI Coqueiros.....	270

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Alguns pressupostos sobre as qualidades dos filmes	117
Tabela 2 – Grupo de crianças por faixa etária.....	126
Tabela 3 - Grupos de crianças do NEI Coqueiros	126
Tabela 4 - Quadro funcional do NEI Coqueiros/2014.....	127
Tabela 5 – Nível escolarização famílias NEI Coqueiros.....	130
Tabela 6 - Locais de moradia das profissionais do NEI Coqueiros.....	133
Tabela 7 – Pessoas que moram com as profissionais do NEI Coqueiros	133
Tabela 8 - Quantidade de Pessoas que moram com as profissionais do NEI Coqueiros.....	134
Tabela 9 – Faixa etárias das profissionais do Nei Coqueiros	134
Tabela 10 - Quantidade de Comôdos nas residências das profissionais do NEI Coqueiros	135
Tabela 11 - Equipamentos de Mídias presentes no cotidiano das Profissionais do NEI Coqueiros	135
Tabela 12 - Frequência do uso do telefone fixo	136
Tabela 13 - Frequência do uso do telefone celular.....	137
Tabela 14 - Frequência de uso do rádio	140
Tabela 15 - Frequência de uso da câmera/filmadora.....	140
Tabela 16 - Frequência de uso do computador.....	141
Tabela 17 - Frequência de uso do notebook.....	141
Tabela 18 - Números de aparelhos de TV nas residências das profissionais do NEI Coqueiros	142
Tabela 19 - Frequência de uso TV	142
Tabela 20 - Frequência com que escuta música	144
Tabela 21 - Frequência com que assiste TV nas horas de lazer	144
Tabela 22 - Frequência com que lê revistas ou jornais.....	145
Tabela 23 - Frequência com que lê livros	145
Tabela 24 - Frequência com que vai ao cinema	146
Tabela 25 - Frequência com que vai ao Parque.....	147
Tabela 26 - Frequência com que navega nas redes sociais.....	147
Tabela 27 - Dificuldade em usar alguma mídia eletrônica.....	148
Tabela 28 - Tempo de profissão na Educação das profissionais do NEI Coqueiros.....	151
Tabela 29 - Quadro de Escolarização.....	152
Tabela 30- Quando é disponibilizado o audiovisual no cotidiano da educação infantil, quem assiste?	257
Tabela 31 - Para que se usa a TV no NEI?.....	260

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
1.1 Aquilo que me toca...	21
1.2 Por que me toca...	22
1.3 Os estranhamentos, entranhamentos e desentranhamentos... ..	30
1.4 Um olhar mais apurado...	37
1.5 Todo professor é pesquisador.....	39
1.6 E assim me constituo.....	41
2. A TRIÁDE CRIANÇA, TELEVISÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL	45
2.1 Sobre Infância e Crianças: referências preliminares	46
2.2 Refletindo um pouco mais sobre as crianças.....	53
2.3 Um pouco do pensamento pedagógico sobre a infância.....	57
2.4 As manifestações culturais infantis e a televisão.....	63
3. A EDUCAÇÃO INFANTIL	69
3.1 Contextualizando a história da Educação Infantil.....	69
3.2 A constituição de uma concepção de educação infantil municipal	72
3.3 Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	74
3.4 Referências à TV nos documentos de orientações da RME....	76
3.5 Mediações Pedagógicas	82
4. POR QUE ESTUDAR AS MÍDIAS?	87
4.1 Um vôo panorâmico sobre as tradições teórico–metodológicas das pesquisas de recepção.....	91
4.2 Os Estudos Culturais.....	93
4.3 Considerações sobre o estudo da recepção televisiva	96
4.4 Infância Midiática: A relação com a TV e suas mediações ..	102
4.5 Recepção e mediação.....	103
5. MERGULHANDO NO CAMPO DE PESQUISA	119
5.1 Conhecendo o campo de pesquisa	125
5.2 Conhecendo a comunidade atendida.....	129
5.3 Conhecendo as professoras e demais profissionais do NEI Coqueiros.....	131
5.4 Experiências na Educação das professoras e demais profissionais do NEI Coqueiros	151
5.5 Como as professoras e demais profissionais percebem a televisão	171
5.6 Conhecendo o grupo II - matutino	175
5.7 Conhecendo o grupo V - vespertino	182

6. PRIMEIRAS IMPRESSÕES	187
6.1 Focos de observação	191
6.2 Uso da TV no NEI Coqueiros no grupo II.....	191
6.3 Referências televisivas no grupo II.....	211
6.4 Uso da TV no grupo V	228
6.5 Referências televisivas no grupo V	238
6.6 Refletindo com as professoras e demais profissionais.....	255
7. PALAVRAS FINAIS: QUESTÕES PARA REFLEXÃO.....	277
7.1 Questões para pensar e discutir.....	291
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	309
APÊNDICES.....	323
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS CULTURAIS E CONSUMO DE MÍDIA	323
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	332
ANEXO	335
ANEXO 1 - LISTA DE MATERIAIS AUDIOVISUAIS DA BIBLIOTECA NO NEI COQUEIROS	335

1 INTRODUÇÃO

1.1 Aquilo que me toca...¹

Esta pesquisa pretende responder a algumas questões que efervesceram ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional. Sendo assim, tem origem nas inquietações que fui construindo ao longo do trabalho como profissional de Educação Infantil, em situações diversas²: como acadêmica de Pedagogia e bolsista da creche do Hospital Universitário (HU) e do projeto PRONERA – Programa Nacional da Reforma Agrária, como professora de educação infantil do Núcleo de Educação Infantil (NDI), como professora de educação infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) e assessora pedagógica da Diretoria de Educação Infantil (DEI) do Município de Florianópolis.

Por meio de estudos e posteriormente com a prática pedagógica, mergulhei no cotidiano da educação infantil, o que me possibilitou desenvolver um olhar mais próximo às crianças, percebendo assim sua diversidade, num processo de interação e troca de experiências. Ao longo desse percurso fui despertando um olhar direcionado às manifestações culturais infantis - quando fui percebendo que estas eram repletas de elementos que refletiam contextos culturais e sociais, locais e globais, que se misturavam ao cotidiano da educação infantil e passavam a fazer parte dele. Com um olhar mais apurado, fui percebendo que as referências televisivas contribuíam também para essa manifestação cultural infantil, estando presentes em suas falas, em suas brincadeiras, em seus objetos, em seus desejos e sonhos. E assim fui

¹ LARROSA (2002)

² Cursei a graduação em Pedagogia de 2001-2004. Em 2001 fui bolsista na creche do Hospital Universitário (HU), de 2002 a 2004 participei como bolsista do projeto PRONERA – Programa de Educação na Reforma Agrária. No ano de 2005 fui professora substituta no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), e em 2006 me efetivei como professora de educação infantil do município de Florianópolis, sendo que em 2006 trabalhei numa creche em Capoeiras e uma nos Ingleses, em 2007 trabalhei nos Ingleses, 2008 no bairro João Paulo, Em 2009 no morro da penitenciária e no Saco Grande, em 2010 no Saco Grande, 2011 em Coqueiros. Em 2012 fui convidada a ser assessora pedagógica da região Leste, em 2013 assessora pedagógica do continente e no mesmo ano mestranda em Educação.

questionando o que nós professoras³ fazíamos com essa cultura que as crianças traziam. A partir disso o interesse sobre as crianças em torno de sua manifestação cultural foi se intensificando, e assim fui percebendo que esta provém de várias interações e experiências que as crianças têm entre elas, com as professoras, com a família, com as mídias, enfim, com o mundo que as cerca e as mediações que ocorrem nesse processo.

Esse trabalho de pesquisa entende a cultura como sendo um processo de produção de significados que se faz num espaço complexo e ambíguo das experiências humanas. E assim “a cultura faz-se em acontecimento, rotina e ruptura, parte do revestimento mais de superfície da sociedade, mas também seu cerne, a parte profunda que a constitui como emoções, hábitos, sentimentos, representações e conflitos. Assim, para o sujeito social, a cultura é e representa a experiência vital de seu tempo e de seu espaço em termos de si mesmo e do outro” (GUSMÃO, 1999, p. 47).

A mediação é entendida nesse estudo, preliminarmente, como sendo o processo onde crianças e adultos diluem, confrontam, interpretam e atribuem significados às experiências culturais e sociais, numa relação de trocas e interações. O conceito será melhor desenvolvido adiante.

1.2 Por que me toca...

Todo professor tem como um papel fundamental ampliar o repertório cultural das crianças, contudo para que isso ocorra é preciso conhecer o universo cultural e social delas, para dessa forma poder contribuir com seu enriquecimento. No cotidiano da Educação Infantil nos deparamos com várias crianças, provindas de diferentes contextos culturais, constituindo-se assim num ambiente heterogêneo, mas que muitas vezes, ao olhar de alguns, pode parecer homogêneo, por estar repleto de crianças. O mesmo acontece com os profissionais, que também provém de distintos contextos sociais, políticos e culturais. Por isso pode-se afirmar que o contexto da Educação Infantil é heterogêneo, onde somos todos diferentes, cada um com suas características individuais, sociais e culturais.

³ Optei por usar o termo professora e não professor, principalmente porque a grande maioria dos profissionais é do sexo feminino.

A Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis tem como eixo norteador de toda a prática pedagógica o brincar⁴, por se considerar que a brincadeira é a atividade central da vida das crianças. Por meio das brincadeiras também podemos presenciar como as crianças expressam sua cultura e como manifestam sua percepção do meio social e cultural no qual estão inseridas, além de possibilitarem, junto aos seus pares, trocas e elaborações culturais.

A brincadeira possibilita à criança imaginar e vivenciar fatos que gostaria de experienciar na vida real, ou seja, a criança se apropria de elementos de sua vida cultural e social representando-os em suas brincadeiras da maneira como ela percebe e/ou gostaria que fossem, fazendo a junção, deste modo, entre o real e o imaginário.

Na vida real, a criança comporta-se sem pensar que ela é irmã de sua irmã. Ela nada faz em relação à sua irmã porque ela é, realmente, sua irmã, a não ser, provavelmente, nos momentos em que sua mãe indica-lhe ou ordena-lhe essa ação, por exemplo, dizendo-lhe: "Dê a ela". Mas, durante a brincadeira de "irmãs", cada uma delas, o tempo todo, ininterruptamente, demonstra a sua relação de irmã; o fato de as duas terem iniciado a brincadeira de irmãs propicia-lhes a oportunidade de admitirem as regras de comportamento. (Eu tenho de ser irmã da outra irmã, no decorrer de toda a situação da brincadeira). As ações da brincadeira que combinam com a situação são somente aquelas que combinam com as regras (VIGOTSKI, 2008, p. 27).

Segundo Cerisara (1998), quanto mais experiências a criança tiver, mais elementos ela terá para desenvolver seus processos criadores, e mais elementos terá para o seu faz-de-conta; no entanto isso não quer dizer que a criança com repertório cultural pobre não brinque, apenas que seu universo imaginário se limita a reelaborar as poucas experiências que lhe são oportunizadas.

4

Disponível

em:

<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes&menu=9>

Assim, percebemos a importância do brincar como eixo norteador das práticas pedagógicas, na medida em que:

O brincar, concebido como ação coletiva ou solidária, explica e estabelece sua dimensão social e cultural nas relações das crianças com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos nas brincadeiras – que vistas como espaço de produção cultural rico e significativo, revelam e identificam idéias que incidem sobre os significados, os comportamentos, as formas de ser e de estar no mundo, papéis sociais, ideologias, modificando-os e revelando o próprio conceito de cultura, num exercício constante de questionamento e novos sentidos (...) (PRADO, 1988, p.10).

Portanto, nas brincadeiras podemos perceber a manifestação do desejo das crianças de se apropriarem das coisas do mundo, num processo que não inclui apenas o imaginário, mas também não só coisas positivas, pois também há conflito. As crianças estão sempre expressando suas diferentes dimensões humanas.

Faz-se necessário ressaltar que o projeto social e cultural vigente - o da Modernidade⁵ – possui uma concepção de criança como sendo um ser sem racionalidade e devido a isso constituiu uma cultura adultocêntrica que percebe a criança como um vir a ser, como algo a ser moldado, adaptado, transformando-a num adulto dentro dos padrões estabelecidos pela sociedade. Nessa visão “(...) as crianças são também, um “outro”, estrangeiro no mundo dos adultos e assim, vistas como sujeitos inacabados da condição humana, cuja imagem sem reflexo cria a ilusão de uma sociedade sem espelho” (GUSMÃO, 1999, p.42).

A criança vive numa sociedade produtora de cultura, assim as crianças convivem e interagem com diversas culturas, que entram no espaço da Educação Infantil, caracterizando uma diversidade cultural que contribui para a troca de experiências entre seus pares. Dessa maneira pode-se afirmar que as crianças transformam e são transformadas pelo meio, produzindo assim cultura. Por isso é importante compreender o outro a partir da sua cultura, pois o contexto social e cultural no qual estamos inseridos influencia nossas

⁵ SANTOS (2000), (2007).

experiências,⁶ tão importantes para a construção do conhecimento e constituição do sujeito.

No universo capitalista podemos destacar as mídias como importantes produtoras de cultura, principalmente a televisão, pois esta transmite maneiras de falar, de pensar, de vestir que vão sendo apropriadas pelos indivíduos de acordo com sua cultura. O mesmo acontece com as crianças que se apropriam de elementos vivenciados na tela da televisão em suas brincadeiras e na sua vida social por meio de brinquedos, roupas, alimentos relacionados a programas televisivos.

Desta maneira podemos num primeiro instante concluir que, a partir da relação que as crianças estabelecem com a televisão, elas percebem outras maneiras de pensar o mundo que as cerca, tornando presentes em seu processo lúdico elementos assistidos na televisão. Contudo, se faz necessário analisar de forma mais complexa os diferentes fatores que integram a atividade imaginativa da criança que assiste televisão. O papel que essa mídia exerce na vida de uma criança depende de como esta se encaixa na vida particular de cada uma e da qualidade do seu cotidiano, tendo também grande importância a mediação de um adulto (GIRARDELLO, 1998).

A criança recria especialmente as histórias que ouve ou vê, por isso a televisão pode contribuir para a vitalidade do imaginário infantil, desde que possibilite à criança ter contato com:

(...) um fluxo de programação que permite um contato intenso com arte e com o “mar-de-histórias” da cultura, até um cotidiano em que houvesse tempo e espaço para brincar, conversar, e assim recriar com reverência ou paródia os enredos assistidos, testando identidades e trajetórias. (idem, p.05)

Portanto, a televisão faz parte do cotidiano das crianças, possibilitando a elas o acesso a informações diversas de um mundo globalizado; ou seja, permite uma riqueza de possibilidades de construção de conhecimentos e produção cultural, podendo atender aos interesses educativos, desde que os profissionais de educação infantil saibam utilizá-la criteriosa e criticamente, como uma importante aliada no processo educativo.

⁶ LARROSA (2002).

Sendo assim, faz-se necessário refletir e apurar o olhar em torno da produção cultural das crianças nas unidades de educação infantil, percebendo se as professoras refletem em seus registros, planejamentos e avaliação as relações que as crianças estabelecem com as referências televisivas em suas brincadeiras e múltiplas linguagens. E por isso o foco dessa pesquisa estará sobre as professoras no cotidiano da Educação Infantil, sem deixar de lado as relações que se estabelecem nesse espaço.

A perspectiva que adoto nesta pesquisa percebe a criança como um ser social, um agente, que além de se apropriar de elementos culturais, produz cultura. Assim sendo, a criança é percebida como um sujeito em processo de desenvolvimento, um sujeito ativo na construção do seu conhecimento, um sujeito histórico que sofre transformações decorrentes do tempo e espaço nos quais está inserido. Pois “a criança é também alguém profundamente enraizada em um tempo e espaço, alguém que interage com estas categorias, que influencia o meio e é influenciado por ele” (PERROTTI, 1982, p.12).

Desta maneira a criança deve ser vista por inteiro, como parte de uma sociedade situada histórica e culturalmente, ou seja, a criança deve ser percebida como um sujeito que participa da história, da sociedade e da cultura do seu tempo, modificando-as e sendo modificada por esses elementos.

Girardello (1998), Munarim (2007) e Souto-Maior (2005), para citar apenas autores que estudaram o tema em contextos de Florianópolis, apontam em seus trabalhos a presença de referências televisivas no cotidiano das crianças, percebidas em suas brincadeiras, em suas conversas, em seus modos de ser e estar; enfim, a presença das referências midiáticas na vida das crianças é algo evidente na contemporaneidade. Contudo, tendo esse pressuposto, e conhecendo a realidade vivenciada em muitas das unidades de educação infantil do município de Florianópolis, penso que precisamos nos questionar além desses pressupostos, ou seja: se essas referências televisivas fazem parte das manifestações culturais infantis, como as professoras de educação infantil percebem o uso⁷ da televisão nesse cotidiano?

As experiências que tive com a educação infantil, tanto como professora quanto como assessora pedagógica, me fizeram refletir sobre algumas práticas pedagógicas que aconteciam nesse espaço. Em muitos momentos eu me questionava sobre o porquê de se usar a televisão na

⁷ Nesse aspecto a palavra "uso" está relacionada à relação instrumental com o aparelho.

educação infantil. Qual seria a intencionalidade das professoras que ligavam regularmente a TV para as crianças assistirem? Enquanto os questionamentos borbulhavam, memórias eram ativadas, e assim me remeto a seguir a algumas situações vivenciadas nesse espaço, para exemplificar algumas das inquietações que estiveram na origem deste projeto.

Certa vez, eu estava assessorando uma unidade do leste da cidade, era próximo do meio dia, e as crianças aguardavam para ir embora. Ao passar pelas salas, percebi a televisão ligada, mas nenhuma criança a olhava; elas estavam brincando em outros espaços, enquanto as professoras conversavam. Por que a televisão estava ligada? Para quem? Qual a função da televisão naquele momento? Por que a professora escolheu aquele desenho animado para as crianças assistirem? Ou foram as crianças que o escolheram? Por que naquele momento se assistia à televisão? Voltei para a Secretaria de Educação com esses questionamentos. Algum tempo depois retornei àquela unidade, e novamente, ao passar pelas salas, no mesmo horário, a televisão estava ligada, contudo dessa vez a professora, ao perceber minha presença na unidade, fechou a porta para que eu não observasse o que acontecia. Isso me trouxe outras inquietações: por que a professora não queria que outros profissionais da educação vissem o que ela estava propondo às crianças? Será que ela havia planejado esse uso? Será que todos os dias nesse mesmo horário as crianças assistiam televisão? O que as crianças assistiam? O que as professoras apresentavam às crianças ampliava seu repertório cultural? E será que as crianças queriam assistir ao que era proposto? Como elas participavam dessa escolha? O que acontecia antes, durante e depois do proposto?

Partindo desses questionamentos, me remeto aos momentos em que estava em sala de aula, e em que muitas vezes a intencionalidade do uso da televisão se ligava ao fato de a professora estar sozinha com o grupo de crianças. Na educação infantil, cada grupo de crianças tem duas profissionais em seu grupo referência, uma professora e uma auxiliar de sala. Com a implementação da hora-atividade⁸ passou a

⁸Segundo a lei federal 11.738/2008, que estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, na composição da jornada de trabalho 2/3 da carga horária são destinados a prática pedagógica com as crianças e 1/3 da jornada é dedicado à planejamento, registro e avaliação e às demais atividades fora de sala. A hora atividade começou a ser implementada na rede municipal de ensino de Florianópolis no ano de 2013 num processo gradativo, acordado via sindicato, sendo que em

receber também a professora auxiliar que cobre os momentos de estudo e planejamento da professora⁹, além da professora de educação física. Contudo, no cotidiano da educação infantil as faltas de profissionais são constantes, sendo que muitas vezes os grupos que deveriam ter duas profissionais acabam ficando apenas com uma, o que acarreta uma sobrecarga para a profissional. Assim, nesses momentos, que infelizmente são frequentes, as profissionais usam a televisão com a justificativa de que estão sozinhas. Ou seja, qual é aí a intencionalidade do uso da televisão? Acalmar, silenciar, controlar as crianças? Qual o conteúdo escolhido para isso? O que estiver disponível? Qual o tempo destinado para essa atividade? E passei a perceber como uma suposta regra da educação infantil que, se a professora estiver sozinha, pode usar a televisão sem se questionar, planejar, refletir. Essa regra implícita era tão forte, que uma das professoras, que havia escutado um boato de que a Secretaria Municipal de Educação (SME) iria recolher todas as televisões das unidades de educação infantil, veio até mim para justificar o uso e importância da televisão naquele espaço.

Naquele dia a professora estava sozinha, e tinha planejado passar para as crianças um filme sobre animais, tema que estava relacionado com seu projeto de sala; as crianças tinham se envolvido tanto com o filme, que nem pediram para ir ao parque. Mas as crianças já tinham assistido por muito tempo, e a professora decidiu parar o filme para que as crianças pudessem brincar no parque, e após a janta terminariam de assistir. Quando ela me viu junto com outra assessora, nos chamou e relatou o momento: “vocês tinham que ver, todas elas concentradas no filme. Vocês não podem tirar a televisão de sala, eu preciso dela para entreter as crianças, assim como eu preciso da massinha.” A professora estava tão angustiada que não nos permitia a fala e continuava justificando a presença da televisão. “Quando fico sozinha com as crianças, tem momento que só com a televisão consigo organizar o grupo, principalmente depois do jantar, tenho que estar em dois espaços ao mesmo tempo, no banheiro e na sala. Para controlar,

2013 a professora tinha direito a 4 horas semanais de hora atividade, em 2014 as professoras é destinado a hora atividade 8 horas semanais e em 2015 será 13 horas e 20 minutos semanais.

⁹ Como comentado irei usar a terminologia "professora", e também considerarei como professoras as profissionais que ocupam os cargos citados. Quando englobar outros profissionais além dos citados, como supervisora, direção, equipe de limpeza e cozinha, os chamarei de profissionais da educação.

evitar que elas se machuquem, as que estão na sala ficam sentadas no tapete assistindo televisão, enquanto ajudo as que estão no banheiro.”

Com a conversa com essa professora fiquei pensando: por que teria surgido esse boato de que a televisão seria retirada de todas as salas? Será que as próprias professoras reconheciam que havia algum problema nesse uso? Mas simplesmente tirar os aparelhos das salas seria a melhor solução? Por que não refletíamos sobre como estávamos usando a televisão, e como deveríamos usá-la? Por que não se propunha uma formação sobre a temática? A televisão é apenas usada para controlar, organizar e silenciar as crianças? Como as professoras refletem, analisam e planejam o uso da televisão na educação infantil?

Partindo dessa suposta regra, fui percebendo que havia, implícitas no cotidiano da Instituição, outras supostas regras não explícitas. Em visita de assessoramento a uma unidade do Continente, num dia de sol, percebi que alguns grupos de crianças brincavam no parque, mas outros grupos estavam em sala. Dentro da sala, a televisão estava ligada enquanto as crianças brincavam, algumas corriam, outras estavam na janela observando as crianças que brincavam no parque, e as professoras estavam sentadas organizando materiais. Nessa unidade, os grupos possuem horário fixo para ir ao parque, pois o mesmo é pequeno para o total de crianças da unidade. É difícil em dias de sol observarmos as crianças assistindo televisão em horários que não sejam os de entrada e saída das crianças. Assim passei a considerar a existência de outras supostas regras, sendo que uma delas se refere ao uso da televisão como mais uma opção para as crianças, ou seja, elas podem brincar, conversar e assistir televisão quando estiverem nos momentos “livres” em sala. Outra regra é que, partindo do pressuposto de que as auxiliares de sala ficam sozinhas nos momentos de entrada e saída das crianças, também nesses momentos podem usar a televisão. E a última regra: em dias de sol, parque; em dias de chuva, televisão.

Sendo essas regras aceitas, mesmo sem serem explicitadas, como fica a questão do planejamento, registro e avaliação desses momentos em que a TV está ligada? Esses momentos são planejados ou acontecem no improviso? Que filme propor às crianças? Por que este filme? A quem pertence o filme? O filme é do acervo da unidade? É da professora? Foi a criança que trouxe? Como, enfim, escolher um filme para mostrar às crianças?

As crianças gostam de trazer para a educação infantil os filmes que assistem em casa para compartilhar com as outras crianças. E em algumas situações presenciei momentos em que as crianças estavam em roda escolhendo o filme a que iriam assistir. Vamos assistir ao filme A

ou B? O A foi o fulano que trouxe, e o B foi o ciclano. Como é que foi planejado esse momento? Qual a intencionalidade da professora? A professora conhece o conteúdo do filme A e do B? Contudo, observando as práticas pedagógicas, percebia que as professoras muitas vezes iam assistir ao filme pela primeira vez junto com as crianças, não exploravam nenhum assunto, não parecia haver qualquer diálogo ou reflexão sobre o que as crianças assistiam, e assim fui percebendo a existência de uma outra suposta regra, a que justificava o uso da TV para preencher os tempos das crianças. E sobre esse tempo eu ainda me questionava: qual o tempo que as professoras disponibilizam para esse momento de assistir televisão? É um tempo cronológico? Ou o tempo da criança? Ou seria ainda o tempo do adulto? Quando se liga ou se desliga a televisão? O que acontece quando se liga ou desliga a televisão? Em relação ao uso da televisão, o que a professora propõe amplia, diversifica, complexifica?

E assim, envolvida nesse emaranhado de inquietações, fui percebendo a importância de se pensar com mais atenção nos tempos e modos de ver e usar a televisão na educação infantil.

1.3 Os estranhamentos, entranhamentos e desentranhamentos...¹⁰

Por que pesquisar as mediações no cotidiano da educação infantil a partir das influências de referências televisivas? Será que essa temática já está ultrapassada?

Vivenciamos um momento de inserção de novas tecnologias nas escolas, sendo que se proclama a inclusão do uso dos computadores, jogos eletrônicos, lousa digital, etc., para que assim a escola esteja preparada para receber os chamados nativos digitais¹¹, entendendo-se as tecnologias como um elemento inovador na educação, capaz de transformar o ensino e aprendizagem.

Contudo a inclusão de novas tecnologias em sala vai muito além do simples fato de se disponibilizar o acesso das crianças a esse material. Como sabemos e muitas pesquisas reafirmam, a construção de uma educação de qualidade vai muito além de se equipar as instituições de educação com tecnologias de ponta, pois a qualidade constitui-se de

¹⁰ SILVA (2010).

¹¹ Embora alguns autores tragam a nova geração como sendo os chamados nativos digitais, há controvérsias, com as quais concordo, pois nem todas as crianças das novas gerações têm acesso às inovações tecnológicas, e o acesso não garante o saber usar, como algo natural.

vários elementos em conjunto, assim não podemos dizer que temos qualidade na educação por haver na escola um computador de ponta. Junto a ele, deve estar intrinsecamente envolvido um professor com uma formação capaz de usar de forma consciente essa tecnologia, assim como uma formação continuada que acompanhe essas alternativas de metodologias, além da participação e do envolvimento das crianças e das famílias.

A temática proposta para essa pesquisa é um assunto efervescente na Educação Infantil de Florianópolis, pois passamos a usar a televisão em sala com as crianças sem discutir e refletir sobre seus usos e conseqüentemente sobre a função da TV na Educação Infantil, e sem uma formação continuada que qualificasse esse trabalho. Ou seja, por mais que alguns estudos tenham discutido aspectos da temática televisão e criança, ela continua tendo sua importância, e este foco específico ainda não foi suficientemente investigado em nosso contexto, podendo ser contempladas novas questões, novas metodologias. Todas as unidades de Educação Infantil do município de Florianópolis possuem pelo menos um aparelho de televisão, que em geral é usado diariamente; contudo, esse uso é consciente e qualifica a prática pedagógica?

Segundo a síntese do Pnad/IBGE¹², em 2009 a televisão estava presente em 95,7% dos lares brasileiros. Em 2008 a pesquisa passou a investigar também a existência de aparelho de DVD (*digital versatile* ou *digital video disk*), sendo que no ano citado ele estava presente em 72,0 % das casas brasileiras.

Devido a essa onipresença da televisão, tanto nos lares, quanto nas unidades de Educação Infantil, podemos reconhecer a presença que ela tem no cotidiano dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa, e por isso a importância de não naturalizá-la, mas de refletir e dialogar sobre seus usos e as mediações em torno deles por parte dos sujeitos que compõem o cotidiano da Educação Infantil.

Registrar a presença da televisão nos lares e instituições de Educação Infantil não significa afirmar que haja um uso massivo da televisão no cotidiano das crianças florianopolitanas e de suas famílias; contudo, na pesquisa realizada por Girardello e Orofino (2009) que tinha como objetivo conhecer a presença dos meios de comunicação no cotidiano das crianças da 1ª série de escolas de Florianópolis, as autoras

¹²

constatarem que, das quatro escolas pesquisadas, em três a televisão foi a referência mais presente no dia a dia das crianças, enquanto o brincar foi citado em segundo lugar. Já na escola em que a televisão não ficou em primeiro, dando lugar ao brincar, ela ficou na segunda posição. Assim as duas atividades mais presentes no cotidiano dessas crianças eram assistir televisão e brincar. Essa constatação chama a atenção por apresentar o assistir televisão como ocupando mais espaço na vida das crianças que o próprio brincar, embora poderíamos pensar que ao mesmo tempo que assistem televisão as crianças brincam, e quando brincam podem trazer referências da televisão, numa relação bem próxima entre essas duas categorias.

Assim, pensando em relação às Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil, que pontuam a importância do brincar, tendo-o como eixo norteador de toda prática pedagógica; nos perguntamos: como as discussões sobre a televisão aparecem nesse documento? Será que a televisão é apontada apenas como um recurso pedagógico, sem muita discussão, ou é apresentada uma reflexão e discussão sobre as diversas possibilidades dessa mídia? E assim podemos pensar que se há uma naturalização dessa mídia na educação infantil, isso parte de uma concepção construída socialmente e culturalmente sobre os seus usos e suas influências. A Diretoria de Educação Infantil de Florianópolis no ano de 2012¹³ elaborou um texto norteador sobre o uso da televisão na educação infantil, fomentando discussões nas unidades de educação infantil, contudo muitas das discussões limitaram-se à decisão sobre deixar ou não deixar os aparelhos de televisão nas salas.¹⁴ Penso que esse documento é apenas um pontapé inicial, havendo a necessidade de uma reflexão mais profunda para que realmente possa acontecer dentro da rede uma reflexão e uma conscientização maiores sobre o uso da TV na educação infantil.

Compreender o contexto da Educação Infantil é uma condição necessária para compreender o lugar e a importância da TV nessas instituições. Durante minha jornada inicial pela educação, alguns fatos foram me despertando atenção. Enquanto estudante da graduação, um

¹³ Esse texto teve originalmente o título como: “O uso da televisão na Educação Infantil”. Em 2013 teve uma revisão e mudou o título para: “O Uso da televisão na educação infantil: (im)possibilidades para a prática pedagógica?” Esse texto foi enviado as unidade educativas.

¹⁴ Essa afirmação é uma constatação minha na experiência como assessora pedagógica.

livro que deu início a minhas inquietações sobre essa temática foi o do Gilles Brougère (1995), num capítulo que discute as brincadeiras das crianças em relação às referências da televisão. No curso de especialização tentei buscar discutir as manifestações culturais infantis, pois estava fascinada com a diversidade cultural existente em nossa sociedade. Durante o percurso acadêmico e posteriormente profissional, fui vivenciando diversas práticas e experiências, contudo as questões referentes ao uso da televisão sempre me inquietaram, trazendo dúvidas, receios, angústias, certezas e incertezas.

Essas discussões me remetem a algumas lembranças. O meu primeiro ano como professora foi no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), da UFSC, onde eu era responsável por um grupo de crianças de três anos. Na época propus às crianças assistir uma vez na semana a filmes que elas trouxessem de casa. Quando íamos para a sala de vídeo, as crianças conversavam entre elas sobre o filme, reproduziam cenas e assim por diante. Não era aquele momento de concentração e de silêncio que percebia presente na fala de algumas professoras, que diziam que as crianças tinham que desenvolver a concentração e que a televisão promoveria isso.

A partir do relato de uma mãe, comecei a ter minhas primeiras impressões sobre o uso da televisão na educação infantil. A criança ficava no período matutino num outro espaço de Educação Infantil e à tarde ficava no NDI, e pediu para levar um filme para assistir com as crianças do período da manhã. Quando a mãe foi pegar a criança para levá-la ao NDI, perguntou se ela tinha gostado de assistir ao filme na instituição; a criança prontamente respondeu à mãe que não tinha gostado, então a mãe, perplexa, perguntou à filha: por que não? E a menina respondeu: “lá tem que ficar quieto... com a Simone podemos conversar no filme”. Ou seja, em um espaço reinava o silêncio absoluto, no outro era permitido fazer trocas durante o filme.

Fiquei contente em saber que aquela forma de assistir filme agradava às crianças, tornando o momento prazeroso e significativo. Mas os questionamentos permaneciam, pois vinham para a instituição filmes que eu não tinha assistido, e acabava confiando no olhar crítico das famílias, que às vezes traziam filmes que talvez eu não disponibilizasse as crianças. Mas ao observar as crianças assistindo aos filmes, me questionava se a minha avaliação em relação ao filme seria a mesma das crianças: como elas interpretavam aquelas situações? O que elas entendiam do que estavam assistindo? Naquele momento apenas assistíamos, conversávamos, mas eu não tinha ideia da importância de determinadas mediações que iremos discutir ao longo desse trabalho.

Nessa mesma unidade lembro-me de uma família que levou o filme *Os Dinossauros*, mas em inglês. Fiquei pensando se colocaria ou não o filme para as crianças assistirem, e optei por colocar, avaliando que se as crianças não gostassem era só parar. Quando os dinossauros começaram a falar em inglês, uma criança me olhou e disse: “Professora, não tô entendendo o que eles estão falando”. Olhei para a criança e respondi: “Nem eu, eles estão falando em inglês ou na língua dos dinossauros”. E, para minha surpresa, as crianças continuaram a ver e a se envolverem nas cenas do filme.

Em 2006 me efetivei como professora de Educação Infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis, e fui trabalhar no bairro Ingleses. Naquela época, no hall de entrada da creche havia uma TV e sofá para acomodar quem fosse usar o aparelho, e no período do almoço as professoras poderiam assistir aos canais abertos. Nessa unidade presenciei outra situação que merece ser pensada. As crianças do berçário – crianças com menos de um ano – estavam em período de inserção, fase em que as crianças estranham bastante o ambiente e os adultos, ficam bastante incomodadas e choram. A professora levou os 15 bebês para a frente da TV; a assessora pedagógica da PMF estava na unidade e a questionou sobre qual era a sua proposta ao levar as crianças para a frente da TV. A professora simplesmente respondeu que era “fazer eles ficarem quietos, sem chorar... essa é a proposta.” Como se a televisão tivesse o poder de hipnotizar as crianças, fazendo-as silenciarem. A professora estava usando a televisão para distrair as crianças, tentar acalmá-las; algumas se acalmaram, outras não. A assessora pedagógica apenas calou-se, sem fazer nenhum comentário sobre a resposta ou sua pergunta.

Em minhas observações no trabalho com as crianças menores, pude constatar que os DVDs de música lhes chamam a atenção. E penso ser impossível ouvir música e não querer dançar, mexer o corpo. Se o maior interesse que a TV desperta nas crianças pequenas fosse a sonoridade, poderíamos pensar que o uso do rádio seria o mais apropriado, pois as crianças também poderiam cantar e dançar; mas sabemos que existe uma diferença entre essas mídias, cada uma com sua magia.

Mas infelizmente o que percebi em minhas andanças pelas unidades é que em geral as crianças são instruídas a assistir aos filmes sentadas e em silêncio, no máximo podem bater palminhas. E nessa situação me vem mais uma inquietação: a televisão estaria sendo usada para o disciplinamento dos corpos? E assim fui vivenciando um movimento de que todas as salas deveriam ter televisão, nas unidades

em que a verba da A.P.P. não possibilitava a compra, as professoras ou traziam o aparelho de suas casas ou pediam a contribuição das famílias. Então a televisão passou a ter um uso contínuo e diário, com o objetivo aparente de acalmar e silenciar as crianças.¹⁵

Mudei de creche, em 2008 fui para uma localizada no Monte Verde, onde a televisão ficava na biblioteca e havia uma responsável pelo espaço. Era uma pessoa muito querida pela unidade, mas que incomodava as professoras com suas queixas sobre o uso da biblioteca e da televisão. Para usar a televisão cada professora deveria agendar. Quando as crianças estavam assistindo televisão, deveriam ficar em silêncio e não podiam mexer nos brinquedos, nem nos livros. Em dias ensolarados ela questionava o que as crianças estavam fazendo ali, se podiam estar brincando no parque, mas se estava chovendo aquela sala era mais do que disputada, contudo não era permitido que mais de um grupo usasse o espaço ao mesmo tempo.

Nessa onda de se ter televisão em sala, nessa mesma creche do Monte Verde, a auxiliar da sala doou um aparelho para o grupo no qual eu atuava. Era um grupo com crianças de 3 a 4 anos, um grupo com bastante energia e muitos conflitos entre as crianças. Um menino do grupo sempre se envolvia em situações de disputa com as outras crianças, então procurávamos conversar com a mãe no intuito de tentar ajudar a criança a controlar essas atitudes. Um dia essa mãe chegou com um DVD do *Pica-pau*¹⁶ e disse: “coloca esse filme, que ele fica quieto.” Naquele momento optei por não colocar o filme, mas numa outra ocasião, decidi colocá-lo e ver a reação dele. O menino se envolvia no que estava acontecendo, participava a todo o momento com o personagem, vivendo junto as situações. Então as professoras da unidade, e eu junto, num primeiro momento, apontamos que estava explicado por que ele era daquele jeito, vendo *Pica-pau* todos os dias... mas durante o ano descobri um outro filme que o fascinava: *O Mistério do Boi de Mamão*¹⁷, a mesma reação que ele tinha assistindo o *Pica-*

¹⁵ Percebi esse movimento no ano em que me efetivei na rede em 2006, e continuei observando-o até 2013, quando estava atuando como Assessora Pedagógica.

¹⁶ De acordo com Pacheco (1985), criado em 1940, pelos estúdios de Walter Lantz e distribuído pela Universal Pictures, o personagem *Pica-pau* foi inspirado em um pica-pau que bicava um telhado e perturbava o autor do personagem, Walter Lantz. Segundo Beraldi (...) é um dos personagens mais violentos criado para desenhos animados e histórias em quadrinhos.

¹⁷ Dirigido por Luiza Lins, o filme é inspirado no Boi de Mamão, brincadeira popular que acontece no litoral catarinense, e muito presente nas unidades de

pau ele tinha com esse filme e sempre pedia para assisti-lo. Fiquei intrigada: será que a televisão poderia influenciar nas atitudes e personalidades das pessoas? Apenas o fato de assistir o *Pica-pau* faria com que a criança tivesse determinadas atitudes?¹⁸ Mas, além disso, se o meu papel era o de ampliar o repertório cultural daquelas crianças, deveria disponibilizar a elas outros filmes a que elas não tinham acesso em casa.

Contudo também passei em uma unidade em que era proibido ver televisão, não porque houvesse reflexões e discussões sobre seus usos, mas porque naquela unidade uma criança que tinha morrido porque o aparelho de televisão lhe caíra em cima. Hoje essa unidade tem televisão em quase todas as salas, e o caso serve para exemplificar a variedade de situações que encontramos na rede em relação ao tema.

No período em que fui assessora, também presenciei outras dessas situações. Cada unidade educativa tem uma maneira de se organizar e conseqüentemente cada uma lidava com a questão do uso da televisão de formas diferentes. Na Diretoria de Educação Infantil (DEI) assessoriei as regiões Leste e Continente, onde pude também vivenciar algumas situações.

No Continente, há uma unidade localizada no bairro Abraão que possui uma sala multimídia, que é o lugar da televisão naquela unidade; contudo, uma professora que gostaria de ter a televisão em sala e que foi comunicada de que deveria usar a da sala de multimídia, passou a usar seu notebook como televisão. Eu assessorava a região Leste, onde duas unidades ficam na mesma rua, a uma distância de 500 metros e nas quais as discussões eram bem divergentes. Numa delas, todas as salas tinham TV (que pertenciam às professoras) e também havia uma na biblioteca; apenas um professor não tinha TV na sala. Na outra unidade, as televisões tinham sido recolhidas das salas e devolvidas para os pais, pois fora proibido o uso na sala, só se poderia usar a TV da biblioteca.

E assim as televisões passaram a fazer parte do cotidiano infantil, não só indiretamente (com os elementos que as crianças traziam simbolicamente do que tinham assistido em casa) como também

educação infantil de Florianópolis e conta a história do menino Deni, torcedor do Avaí, que vive uma grande aventura ao tentar descobrir o sumiço do boneco do Boi de Mamão.

¹⁸ As respostas dessas e outras questões depende de como se compreende a relação criança e televisão, “quer pensemos em termos de “usos” ou “efeitos”, como “ativas” ou “passivas”, ou como um fenômeno essencialmente psicológico ou social” (BUCKINGHAM, 2000, p.33).

diretamente, com um uso constante. Essa explosão de televisores foi chegando às unidades sem reflexão e diálogo, sem questionamentos, sem formação e assim foi adentrando o espaço da Educação Infantil servindo a diversos propósitos: se a profissional está sem a parceira, coloca as crianças para assistir TV; se está chovendo, vamos ver TV; na hora da entrada e saída, mais TV; e assim a TV foi ganhando espaço como um parceiro no controle e no silenciamento das crianças. Mas o que assistir? Qualquer coisa serve? Pode se ver o DVD que alguém trouxe de casa? Que conteúdo é esse? Que programação é essa? E qual o tempo que as crianças ficam na frente da TV? É o tempo delas, dos adultos, do filme? E mais e mais inquietações.

Poderia contar mais histórias de minha experiência profissional, mas penso que essas representam de onde surgem minhas inquietações e todo esse movimento na rede municipal de Florianópolis em relação à criança e à televisão. Por trás de cada inquietação, outras inquietações apareceram; a cada leitura algumas foram analisadas e refletidas, outras ficaram mais obscuras, e assim fui me constituindo nesse processo, enquanto professora e pesquisadora.

1.4 Um olhar mais apurado...

Com essas experiências profissionais citadas inicialmente e os crescentes questionamentos que foram se constituindo para mim durante esse percurso, fui percebendo que elas não eram apenas parte da minha constituição enquanto profissional de educação infantil, mas as identifiquei espalhadas em outras profissionais da rede de educação de Florianópolis; ou seja, não eram restritas à minha pessoa e/ou à unidade educativa na qual atuava, e sim perpassavam pelas várias unidades educativas e práticas de várias professoras. Em torno dessas experiências profissionais e acadêmicas segui fazendo questionamentos em relação às crianças e as mídias, e aos usos da televisão pelas profissionais em relação ao conteúdo, tempo e programação.

Ao ingressar no Mestrado, algumas dessas questões foram sendo ampliadas, outras surgiram, e assim num universo de inquietações, surge a necessidade de delimitar o problema da pesquisa e seus objetivos.

A partir de um processo de compreensão durante aulas, encontros do grupo de pesquisa NICA¹⁹ e orientações, cheguei a uma definição do tema de pesquisa, focando meu olhar para analisar e refletir

¹⁹ NICA – Núcleo Infância, Cultura, Comunicação e Arte.

sobre a televisão na educação infantil, as práticas e mediações pedagógicas em torno dela. Assim delimito como sendo o problema de pesquisa a ausência de parâmetros para o uso da televisão na Educação Infantil de Florianópolis, pois o problema não é o uso da TV no cotidiano da Educação Infantil, mas a forma como ela é usada. A partir da problemática foi possível delinear alguns objetivos:

- Compreender como ocorrem as trocas de experiências e socializações entre crianças/ crianças e crianças/adultos em relação ao que vivenciam na televisão;
- Conhecer as práticas culturais e o consumo das mídias dos profissionais da unidade educativa pesquisada, principalmente os relacionados com a televisão;
- Perceber se e como as professoras planejam, registram e avaliam o uso da TV na educação infantil;
- Perceber se e como acontecem mediações no cotidiano da educação infantil na unidade pesquisada;

Sendo assim, a partir do exposto até o momento, tracei como objetivo central da investigação compreender mais profundamente as práticas e mediações pedagógicas que ocorrem em relação ao uso da TV²⁰ no cotidiano da educação infantil, observando-as e analisando-as, numa perspectiva que possibilite explicitar os conflitos de ideias e concepções existentes nesse universo e assim contribuir para a continuidade e o aprofundamento do debate. Longe de querer achar respostas e verdades universais, pretendo contribuir para sistematizar minhas inquietações e possíveis inquietações de outrem, e para a elaboração de políticas que possibilitem lidar melhor com os elementos citados acima, a partir de posições defendidas por vários estudiosos.

O objetivo assim se estabelece reconhecendo a necessidade de uma relação dialógica entre teoria e prática, na qual se possa refletir sobre as práticas educativas que favoreçam os 4C's, pontuados por Monica Fantin (2007), que diz que para estar alfabetizado no século XXI, é necessária uma perspectiva que englobe as múltiplas linguagens sustentadas por quatro eixos: cultura – (ampliação e possibilidades de diversos repertórios culturais), crítica (capacidade de análise, reflexão e avaliação), criação (capacidade criativa de expressão, de comunicação e

²⁰ Nessa pesquisa o termo “uso da TV” será usado para identificar o momento em que o aparelho de televisão foi usado para mostrar algum DVD as crianças, apresentar fotos, foi ligada na TV paga, etc.

de construção de conhecimentos) e cidadania. E também que garantam os 3P's relacionados com os direitos das crianças²¹.

1.5 Todo professor é pesquisador²²

O primeiro ponto a ser ressaltado sobre a metodologia utilizada diz respeito ao fato de que essa pesquisa possui um caráter etnográfico, pois buscou-se uma imersão no campo de pesquisa, ou seja, fazer parte dele, participar.

Embora o foco da pesquisa sejam as professoras e não as crianças, percebo que a professora no cotidiano da educação infantil deve ter uma postura que respeita e valoriza a produção cultural infantil e que busca participar com elas dessa elaboração de conhecimentos sobre o mundo. Ou seja, vivenciar essas experiências das crianças é estar junto em suas brincadeiras, permitindo-se brincar com elas, construindo uma relação de saberes horizontais.

Por isso, para capturar as práticas e mediações pedagógicas em torno do uso da televisão, essa pesquisa propôs realizar uma observação participante, inspirada nos estudos do tipo etnográfico. Além de se constituir num estudo de caso, pois se tem como intenção analisar profundamente uma unidade de educação infantil, sendo que a pesquisa de campo aconteceu em uma unidade de Educação Infantil municipal de Florianópolis, que se constitui como uma parte de um total de 87 unidades. Além disso, entendemos que a pesquisa apresentou também alguns traços de uma pesquisa-ação e de pesquisa-intervenção. Ambas se entrelaçam, pois uma pesquisa-intervenção planeja ações, mas se constitui também numa pesquisa-ação por buscar constituir-se como um processo compartilhado onde todos os envolvidos analisam, refletem e pensam em possibilidades para o problema de pesquisa.

Para qualificar o trabalho e ampliar o olhar da pesquisadora, foram utilizados vários instrumentos metodológicos, como o diário de campo, um questionário, fotografias e filmagens. O diário de campo foi utilizado para registrar as observações, refletindo em relação às ações, interações, práticas pedagógicas, concepções, entre outros. O questionário foi elaborado com base num roteiro elaborado pelo NICA (GIRARDELLO e OROFINO, 2001) e que foi utilizado também em

²¹ Os 3p's são os direitos das crianças a Proteção, Provisão e a Participação. Sendo que autores como Buckingham (2007) e Sarmento percebem uma ênfase no direito a proteção e uma ausência da participação.

²² Freire (2001).

outras pesquisas do grupo, como as de Munarim (2007) e Souto-Maior (2005). As fotografias possibilitaram o registro e o acesso à materialidade dos espaços e os sinais de interação humana que neles são percebidos, indicando concepções de infância, práticas culturais e princípios que sustentam o trabalho cotidiano com as crianças. (KRAMER, 2009)

Pretendia-se utilizar como técnica para preservar a identidade das crianças mencionadas na pesquisa a escolha pela própria criança do nome com que seria identificada na pesquisa, método já utilizado em diversas outras pesquisas em nosso contexto, como as de Iracema Munarim (2007) e Elaine de Paula (2007). No entanto, as observações contemplaram crianças muito pequenas, o que impossibilitou à pesquisadora desenvolver essa dinâmica de escolha para seus nomes. A técnica, portanto, foi utilizada apenas com os adultos envolvidos na pesquisa.

Assim, tendo definido a opção metodológica e seus instrumentos, o próximo passo seria a escolha do “caso” para a investigação. O ambiente escolhido foi o NEI Coqueiros, da rede municipal da cidade de Florianópolis. A escolha por essa unidade se deu pela proximidade, tanto física, quanto pessoal. Física por facilitar minha mobilidade até a unidade, e pessoal por ter frequentado esse espaço em dois momentos distintos, como professora e como assessora pedagógica da unidade. Contudo, essa proximidade, ao mesmo tempo em que pode ser facilitadora - por oferecer a vantagem de eu conhecer os espaços e os profissionais, facilitando o aceite do grupo a ser pesquisado - pode ser complicadora para o desenvolvimento da pesquisa, pois a familiaridade com o pesquisado pode dificultar o estranhamento necessário, como pontua Silva (2010), entendendo que “pesquisar o cotidiano nada mais é do que revelar aquilo que permanece encoberto pela familiaridade sob uma camada tênue e tenaz de “entranhamento” (SILVA, 2010, p.14).

Silva (2010) ressalta que, nesse processo de pesquisar, a metodologia precisa passar por três fases: o estranhamento – desenvolver um novo olhar, a partir do olhar do outro, deixando de lado pré-conceitos; o entranhamento – um processo de empatia, vivenciar o universo do outro; e por fim o desentranhamento – o pesquisador estabelece uma relação dialógica entre seus saberes e os saberes do outro. E assim “pesquisar é fazer vir à tona o que se encontra, muitas vezes, praticamente na superfície do vivido.” (idem, p.15)

Muitas das pesquisas que conhecemos realizadas sobre a criança e a televisão, como Buckingham (2007), Girardello (1998),

Girardello e Orofino (2009) escolhem como campo de pesquisa a escola, sendo menos frequentes as pesquisas sobre essa temática que são realizadas no espaço da educação infantil, como as de Pereira (1999), Munarim (2007), Ferreira (2004), Souto-Maior (2005). E mesmo assim, essas pesquisas optam por crianças maiores, a partir de 3 anos de idade. Assim a escolha por um NEI se fez na possibilidade de acompanhar mais de um grupo de crianças e assim abranger também as crianças com menos de 3 anos. Além de possibilitar o acompanhamento de todo o cotidiano, de entrada e saída das crianças, já que as crianças ficam nesse espaço das 07:00–13:00 ou das 13:00-19:00. Por isso foi possível participar de um grupo no período matutino e outro no período vespertino. Um grupo de 0-3 anos de idade e outro de 3-6.

Assim, com essa metodologia busquei observar, interpretar, escrever, sentir, fotografar, filmar ou falar:

sobre o outro a partir de um determinado lugar em que, como pesquisadora, posso ver e ouvir. O lugar de onde falo, de onde vejo ou escuto determina aquilo que apreendo e compreendo do outro. Meu lugar de adulto, pesquisador, homem ou mulher, pessoa que brinca ou ri, minha etnia, as condições sociais em que nos situamos – pesquisador e pesquisados -, nossas histórias com escola, professores e crianças – engendram sentidos possíveis, esses fios que tecem o entendimento (KRAMER, 2009, p. 173).

1.6 E assim me constituo...

Para que fosse possível desenvolver uma discussão acerca da temática apresentada no primeiro capítulo, foi necessária a revisão bibliográfica que apresento no nos três próximos capítulos, com o intuito de compreender melhor as relações entre criança, educação infantil e televisão. Por isso na primeira parte apresento discussões e reflexões em relação ao conceito e definição de infância e criança, a partir das idéias de Sarmiento (2008), Sarmiento & Govea (2009), Santos (2000), (2006), Buckingham (2007), Arroyo (2009), Kramer (2000), entre outros.

Para compreender o cotidiano da educação infantil, era importante fazer uma rápida contextualização histórica, que refletisse marcas das concepções de infância e criança que também se fariam

presentes nas práticas pedagógicas. Por isso optei por fazer um breve relato da história da educação infantil para dessa forma compreender melhor a contextualização das práticas pedagógicas na educação infantil municipal. Como o foco da pesquisa são as professoras, também apresento os referenciais pedagógicos municipais que norteiam atualmente o trabalho das professoras em suas práticas pedagógicas, dando ênfase às orientações pedagógicas municipais e à importância da brincadeira na educação infantil.

Para completar a triangulação proposta, são apresentadas teorias que tratam as relações entre crianças e as mídias, com destaque para a televisão. A partir dos pontos de vista de autores como Buckingham (2007), Pereira (1999), Orozco Gomez (1993), (2001), (2004), Brougère (1995), Girardello (1998), Fantin (2007), entre outros, que destacam a importância das mediações à televisão.

No quinto capítulo apresento a metodologia usada na pesquisa e a contextualização da Comunidade Educativa pesquisada. Para tal trago um pouco da história da instituição e o panorama atual – horários de atendimento, grupos atendidos, estrutura física, quadro funcional, diagnóstico da comunidade. Também apresento as professoras e demais profissionais do NEI Coqueiros a partir dos dados coletados com o questionário “Práticas Culturais e Consumo de Mídias e outras questões”²³, abordando aspectos relacionados a dados pessoais, questões profissionais e questões específicas relacionadas ao uso do aparelho de TV e à presença de audiovisuais no cotidiano da educação infantil. Ao final contemplo o cotidiano dos grupos de crianças observados – grupo II e grupo V - trazendo informações sobre o grupo de crianças e suas idades, as profissionais responsáveis pela docência no grupo, algumas de suas brincadeiras e preferências e o projeto de trabalho.

Após contextualizar o campo de pesquisa, o sexto capítulo é dedicado para a sistematização da entrada em campo, as primeiras impressões, as observações e as análises e reflexões. Para as observações elenquei dois focos: o uso do aparelho de TV e as referências televisivas presentes no cotidiano de cada grupo de criança observado. A partir desses dois focos analisei e refleti sobre as mediações apresentadas no aporte teórico. Também apresento o momento de reflexão feita junto com as profissionais da instituição, utilizando os dados coletados por meio dos questionários e os registros das observações de campo, culminando num ensaio de critérios de

²³ O questionário na íntegra se encontra nos apêndice A.

qualidade que poderiam fundamentar o uso de audiovisuais no NEI Coqueiros.

No sétimo capítulo faço uma análise e reflexão das mediações relacionadas ao uso da TV na Educação Infantil, a partir principalmente das concepções de Orozco e Pereira apresentados no aporte teórico. Apresento também indicativos de discussões e ideias para reflexão, de professoras e demais profissionais da educação. Para tal, sintetizo e sistematizo as reflexões presentes neste trabalho por eixos temáticos, no intuito de subsidiar futuras discussões sobre o assunto.

2. A TRIÁDE CRIANÇA, TELEVISÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil, as experiências das crianças estão marcadas pelo frequente contato com as imagens televisivas, provenientes tanto do cotidiano familiar quanto do educativo. Enquanto isso, o contato com outras mídias, como computadores, celulares, tablets, é ainda escasso no cotidiano da educação infantil, embora presente em suas brincadeiras, tanto como elemento físico (brinquedo) quanto no imaginário das crianças.

É incontestável que as crianças no seu dia-a-dia transitam por um universo cultural que disponibiliza a elas a possibilidade de diversas vivências e experiências, e desse modo constroem seus conhecimentos e compreendem o mundo no qual estão inseridas.

Essas experiências refletem o que a criança está compreendendo do mundo que a cerca, e por isso é imprescindível na educação infantil o olhar apurado da professora, para dessa forma contribuir com a ampliação de suas experiências fazendo com que ela reflita, reproduza, crie e recrie, num movimento que possibilita à criança reconfigurar e/ou reafirmar suas hipóteses, construindo e ampliando cada vez mais seus conhecimentos.

Desse modo, a professora de educação infantil deve estar atenta às manifestações culturais infantis, percebendo as configurações e reconfigurações de mundo construídas pelas crianças no cotidiano da educação infantil, evidenciando assim, uma importante função enquanto professora, que é a ampliação do universo cultural das crianças. Tão importante quanto possibilitar a construção de conhecimento é o desenvolvimento de um olhar apurado que permita à professora perceber como as crianças sentem, falam, gesticulam, brincam, quais seus valores e crenças. Esse conhecer profundamente as crianças possibilita à professora conhecer o universo cultural das mesmas e as possíveis mediações para cada situação.

Por isso a intenção desse capítulo e dos seguintes é conhecer os aspectos que compõem o cotidiano da educação infantil, assim como a relação da criança com a televisão, para dessa forma desenvolver, refletir e compreender sobre as relações que cada parte estabelece com o todo, ou seja, separando o que não está separado para compreender melhor sua complexidade.

2.1 Sobre Infância e Crianças: referências preliminares

A concepção de infância é relativamente nova, segundo Philippe Ariès (1981)²⁴, para quem o sentimento de infância surgiu apenas na modernidade. Ou seja, partindo dessa constatação podemos afirmar que a infância é fruto da modernidade, e que define a categoria social da criança. A modernidade configura-se como um período histórico que se consagra pelo ideário iluminista de desenvolvimento da ciência objetiva. E assim “trouxe consigo o desejo de compreender, explicar, controlar toda a sociedade, marcada pelos fatores de racionalização do homem e organização do capital (ANDRADE, 2010, p. 56)”. A concepção de infância da Modernidade é repleta de valores de negatividade em relação à criança, pois a percebe como um ser sem racionalidade, um vir a ser. A origem da palavra infância também apresenta traços que evidenciam uma concepção negativa de infância, pois *infans* denomina o indivíduo de pouca idade, e os prefixos primitivos *in* e *fari*, sendo que *fari* corresponde a falar, e junto com o *in*, passa a ter o sentido que se traduz como “que não fala”²⁵. Dessa maneira, a própria denominação nega a capacidade das crianças de falarem, de serem ouvidas, e conseqüentemente de participarem. E assim “(...) a percepção da infância desde a perspectiva da falta iluminou e ainda ilumina – os mais nobres ideários pedagógicos, discursos filosóficos, e saberes científicos da Modernidade” (KOHAN, 2009, p.41).

Com o advento da modernidade aconteceram muitas rupturas nas concepções e procedimentos tradicionais da sociedade. A industrialização teve grande influência nessas transformações que afetaram o modo de ver o mundo. As famílias que até então viviam da agricultura passaram a migrar para os centros urbanos, ocasionando um grande êxodo rural para as cidades industrializadas; dessa forma, aliada ao modelo de produção capitalista, a modernidade se estabelece. Junto surge a demanda de pessoas qualificadas, que soubessem operar as máquinas, e para isso era necessário que os sujeitos soubessem no mínimo ler os manuais. A partir desse momento a educação passou a ser percebida como solução para esse problema social, e assim “a escola confirma-se enquanto instituição responsável pela separação das

²⁴ Embora Ariés tenha contribuído grandemente para o estudo das imagens e concepções de infância, alguns autores o criticam porque consideram uma visão histórica linear e limites metodológicos em seu trabalho.

²⁵ Kohan (2009).

crianças e dos jovens do mundo adulto, por meio de práticas autoritárias e disciplinares em defesa da formação do “futuro cidadão””(ANDRADE, 2010, p. 51) e por isso a escola passou a ser entendida como o espaço das crianças e de sua infância.²⁶

Com o nascimento do sentimento da infância, a Modernidade designa às crianças o espaço privado, ao cuidado da família e das instituições sociais. (SARMENTO, 2009). E conseqüentemente, as crianças foram sendo separadas do mundo dos adultos. Segundo Gomes (2009) essa separação “é estrutural na moderna sociedade industrial, onde a presença dos adultos nos diferentes espaços sociais é ordenada em função do sistema de produção e na qual a escola tem um papel fundamental, considerada como lugar adequado, por excelência, para a presença das crianças.” (p.86-87)

Aliados a isso, outros acontecimentos nas sociedades contemporâneas impactaram a história das crianças e sua formação, como a entrada da mulher no mercado de trabalho, o controle demográfico, o grande desenvolvimento dos meios de comunicação, entre outros eventos que contribuíram para a reconfiguração das relações familiares e dos lugares sociais da criança.

Buckingham (2007), no livro “*Crescer na era das mídias eletrônicas*”, faz uma revisão de autores que postulam desde a morte da infância até o surgimento de uma geração eletrônica, o que evidencia que a infância está mudando. Como o conceito de infância veio sendo construído historicamente, à medida que a sociedade vai vivenciando certas transformações, esse conceito vai sendo reelaborado. Portanto,

²⁶ A partir de leituras sobre História da Educação Brasileira percebe-se que desde a chegada dos Jesuítas ao Brasil até o início da República, a educação brasileira não conseguiu consolidar um plano geral de educação, que contemplasse todos os brasileiros, por isso durante esse período a educação sofreu algumas reformas das quais não resultaram em efetivos progressos, por estar marcada pela ausência de uma política nacional de educação. Todas as reformas até então vivenciadas no início da República estavam dissociadas uma das outras (econômicas e educacionais); resultando na não continuidade, sendo fragmentadas e desarticuladas. Por isso foram reformas que aos poucos foram sendo abandonadas. Contudo, no início da primeira República a educação começa a ser pensada, começando um movimento que propõe a formulação de uma política nacional de educação e assim se inicia um novo movimento significativo para a educação brasileira, denominado por Nagle (1974) como “Entusiasmo” pela educação, onde a educação passa a ser considerada como fundamental para a solução de todos os problemas sociais.

diferentes histórias, crenças religiosas e sistemas políticos inevitavelmente geram diferentes concepções de infâncias. As características da família e da escola – as duas instituições-chave que em grande parte delimitam e definem a vida das crianças – variam bastante de uma cultura para a outra (BUCKINGHAM, 2007, p.8).

A partir das leituras de Buckingham (2007), Sarmiento (2004), e Santos (2000), podemos indicar que a infância é a categoria social do tipo geracional e a criança o sujeito concreto que a integra, sendo a criança um ator social, que pertence a uma classe social, a um gênero, etc. Por isso não existe uma infância universal, na qual todas as crianças são pensadas da mesma maneira, e onde todas elas pensam da mesma forma, como se existisse uma infância homogênea. Vivemos num mundo diversificado, com diferentes culturas, credos, etnias, classes sociais, etc. Dessa maneira, ao longo dos anos e na sociedade contemporânea a homogeneidade perde espaço, e a heterogeneidade grita cada vez mais alto, tanto no mundo dos adultos como no das crianças. Portanto, a noção de infância é relativa e diversificada, sendo construída socialmente conforme seus contextos históricos, sociais e políticos.

E assim podemos perceber que o lugar que a criança ocupa na sociedade, na família e na escola define o conceito de criança e infância daquele meio social. Vivemos num mundo de contradições onde ao mesmo tempo em que se proclama que as crianças precisam ser protegidas, também as vê como uma ameaça. A sociedade deve proteger a infância dos perigos do mundo, como a pedofilia, a exploração sexual, os sequestros e maus tratos; mas também se sente intimidada com a perda de autoridade dos adultos sobre as crianças; uma autoridade autoritária que se sente ameaçada quando as regras impostas são quebradas. Estamos inseridos num mundo que pôs a infância numa redoma de vidro inviolável, mas que é constantemente violado.

Portanto “o significado de “infância” está sujeito a um constante processo de luta e negociação, tanto no discurso público (por exemplo, na mídia, na academia ou nas políticas públicas) como nas relações pessoais, entre colegas e familiares” (BUCKINGHAM, 2007, p.19). Dessa maneira parto da mesma concepção de criança de Buckingham (2007) e Sarmiento (2004), entendendo que “a criança não é uma categoria natural ou universal, determinada simplesmente pela

biologia. (...) a infância é variável – histórica, cultural e socialmente variável” (BUCKINGHAM, 2007, p.19).

É importante ressaltar que a escola é uma instituição social que também constrói e define determinada concepção de criança e infância. Por isso a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades educativas, pois este documento reflete não só as concepções daquele grupo de profissionais, como expressa também as concepções do poder público, haja vista que as instituições de educação infantil devem seguir as orientações de uma Secretaria de Educação específica. Contudo, o que consta no papel pode não ser o que de fato expressa o cotidiano de determinada instituição. A experiência enquanto assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação me possibilitou a leitura de vários PPPs, leituras que me permitiram conhecer a singularidade de cada unidade e as concepções pedagógicas da rede de ensino do município. Nessas leituras pude perceber, em sua grande maioria, uma ênfase nos deveres e pouca atenção aos direitos, assim como a ausência da participação de toda comunidade escolar, em especial a ausência de participação das crianças. No entanto, as crianças encontram maneiras de desafiar e negociar tais definições. E por isso percebo que aquele mesmo sentimento dúbio que está presente na concepção de infância da sociedade em geral, também se reflete no cotidiano da educação infantil.

Buckingham (2007) pontua que a definição e a manutenção da categoria infância dependem da produção de dois tipos principais de discursos: os discursos *sobre infância* (produzidos por adultos e para adultos) e os discursos *para as crianças* (produzidos por adultos e para as crianças). Esses discursos estão presentes em nossos cotidianos, nos livros que lemos, nos filmes que assistimos, nas conversas com os amigos e assim por diante. O autor resalta a importância do adulto enquanto mediador desses discursos em relação à, pois dependendo do filme a que a criança assiste, uma determinada concepção de infância está representada. O autor também sugere a possibilidade de compreender e valorizar outro discurso: o produzido por crianças para as crianças e para os adultos.

Partindo da premissa de que existem diferentes discursos sobre a infância, podemos concluir que a maioria das crianças no mundo não vive de acordo com nossa concepção de infância. E assim podemos concluir que existem inúmeras concepções de infância e consequentemente cada uma se enquadra num contexto singular. Portanto existem diversas maneiras de se viver a infância e de ser criança.

Após esses apontamentos, poderíamos nos questionar se seria possível a existência de crianças sem infância, no entanto a resposta para essa questão depende da nossa concepção de infância. Martins (1997) traz a discussão sobre uma falsa infância, pois o grupo de crianças que observou em sua pesquisa trabalhava, desde muito cedo, e por isso o autor passou a se questionar: se em nossa concepção de infância a criança não trabalha, aquelas estariam vivendo uma falsa infância? No entanto, o autor avança em suas reflexões e conclui que não se trata de uma falsa infância, mas apenas de uma das infâncias possíveis. (MARTINS, 2007, apud Carvalho; Nunes)

No dizer de Kuhlmann e Fernandes (2004), a infância seria:

(...) a concepção ou a representação que os adultos fazem do período inicial de vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive esta fase da vida. A história da infância seria, portanto, a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com esta 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 com a sociedade. Para os autores, a infância seria a condição social da criança (apud GOUVEA, 2009, p.97).

Sendo assim as diferentes concepções de infância apresentam características diversas, algumas ressaltam a criança ameaçada, outras refletem a criança como o futuro da nação, outras enfatizam a responsabilidade das famílias e professoras e assim, nesse misto de concepções, os textos midiáticos colaboram para a apresentação de modelos. Segundo Buckingham (2007, p.27) “(...) esses textos se caracterizam muitas vezes pela tentativa de educar, de dar lições de moral ou “imagens positivas” e assim fornecer modelos de comportamento vistos como socialmente desejáveis.”

No artigo “Cobertura Jornalística da infância: definindo a “criança internacional”, Cristina Ponte (2002), faz uma análise em dois jornais portugueses²⁷ com o intuito de perceber como é representada a construção social da criança e da infância no jornalismo. A autora em seu texto afirma que a criança faz parte de “um grupo social

²⁷ Pontes(2002) analisou os jornais *O Público* e *Diário de notícias*, publicados em 2000.

habitualmente silenciado, mas de grande influência simbólica” (p.61) e complementa dizendo que a infância tem estado pouco presente nos estudos jornalísticos.

Ao analisar as imagens dos jornais portugueses a autora percebe uma distinção entre as fotografias que representavam as crianças do continente europeu e as crianças do “terceiro mundo”. As crianças européias em geral eram bebês de pele branca e de uma classe econômica favorecida, ou seja, nenhuma relação de pobreza. Já as crianças do “terceiro mundo”, eram representadas por crianças maiores, em sua maioria do sexo masculino, fotografadas em campos de refugiados, em cenários de guerra ou catástrofes naturais, representando uma criança pobre, negligenciada, abandonada.

Além da análise das imagens, Pontes também fez a análise dos temas mais frequentes nesses jornais. Em suas categorias de análise, os assuntos *pedofilia e crianças em risco* ganharam destaques nas notícias, com uma representatividade de 30% das matérias analisadas. Além dessas duas categorias a autora classifica as notícias também a partir das seguintes representações: a *criança aluno*, que dá ênfase a aspectos como violência, indisciplina, fracasso escolar, etc.; a *criança e a ciência*, que traz em seu conteúdo assuntos polêmicos sobre decisões médicas, por exemplo a separação de gêmeos siameses; e por último, a *criança olímpica*, que inclui notícias relacionadas a crianças que possuem uma posição de elite - por exemplo, herdeiros da coroa. Podemos perceber que essas categorias dão ênfase a dois direitos das crianças, o de proteção e o de provisão, contudo é perceptível a ausência do direito a participação das crianças.

A partir da análise de Pontes (2002), podemos nos questionar se o mesmo acontece nos jornais brasileiros. Como as crianças brasileiras estão sendo representadas pelos jornais? Que imagens as representam, quais as temáticas que as envolvem, será que é muito diferente do contexto português? Dão ênfase aos direitos de proteção e provisão? São ausentes aos direitos de participação?

Um estudo movido por inquietações como essas foi realizado em nosso grupo de pesquisa por Ana Carolina Dionísio, a partir das representações de infância no jornal *Diário Catarinense*. Em sua pesquisa, Dionísio (2006), faz uma reflexão crítica em torno dos principais modelos representativos de criança que aparecem nas notícias, elencando 25 categorias de análise, que são organizadas em quatro eixos de análise: ações sociais, assistência e caridade; educação; acidentes e situações de risco; violência. A autora concluiu que a infância não era uma pauta prioritária desse jornal.

Em muitas dessas concepções de infâncias, os adultos têm a responsabilidade de proteger e de controlar as crianças. E assim vão se construindo critérios que possibilitam ao adulto comparar e julgar o que é próprio ou impróprio para a infância nas diferentes idades de vida. Ou seja, às crianças só resta seguir conforme os adultos definiram que deveria ser seu comportamento, gostar do que os adultos pensam ser apropriado, um vir a ser numa sociedade que acredita que elas serão responsáveis pela transformação.

O grande problema é que estamos enraizados nas concepções do projeto da modernidade, e assim temos a dificuldade de nos livrarmos dessas amarras. A modernidade parte da premissa de que é preciso sair do caos para a ordem, e para que essa ordem aconteça propõe processos de regulação e emancipação; contudo a regulação está atrofiando cada vez mais os processos de emancipação; tornando as relações cada vez mais regulatórias, sem trocas, sem diálogos. Aliadas a esse projeto estão as idéias capitalistas de acumulação de riquezas, que enfatizam cada vez mais a individualidade, a competitividade, e nesse emaranhado de sentimentos as famílias repassam às crianças as concepções de uma sociedade onde se instaura a barbárie.²⁸ (SANTOS, 2000)

Com o movimento de atrofia da emancipação, o processo de regulação ganha evidência, e por isso podemos constatar que em muitas sociedades:

(...) o poder do controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta (SARMENTO, 2009, p.22).

Partindo dessa citação, podemos nos remeter às ideias do antropólogo Raul Iturra (et al, Gusmão, 1999), que afirma que há três culturas na sociedade, a dos que mandam (adultos), a dos que obedecem (crianças) e a cultura da palavra escrita (cientista). E assim, tanto Sarmento quanto Iturra identificam que existe uma legitimação da

²⁸ Kramer (2002) caracteriza a barbárie como sendo a (des)humanização e a perda de valores; assim como o progressivo empobrecimento do diálogo. Para autora uma sociedade sem barbárie é uma sociedade sem discriminação, sem exclusão, sem eliminação.

subordinação da criança em relação ao adulto, cabendo às crianças apenas obedecerem, e assim silenciarem.

Em suas obras, Santos (2000) nos conduz a pensar numa ecologia dos saberes, valorizando os saberes de cada cultura, considerando que o projeto da Modernidade, com seu ideário de universalidade, impôs uma cultura universal e hegemônica, à qual as outras culturas são apenas alternativas, ou seja, são consideradas como culturas subordinadas. E assim foi se produzindo uma sociologia das ausências, onde os conhecimentos que não eram creditáveis a modernidade eram excluídos, ignorados. Por isso, Santos ressalta a importância de tornar essas ausências presença; e entre essas ausências podemos citar a cultura infantil, que por muito tempo foi desprezada enquanto cultura e que aos poucos está se fazendo emergente. E assim “pensar a infância a partir do que ela tem e não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação; como força e não como incapacidade” (KOHAN, 2009, p.41).

Desta maneira essa pesquisa percebe a infância como categoria social, sendo que as crianças são percebidas como sujeitos ativos na sociedade e participantes das instituições (família, escola, espaços de lazer, etc.) nas quais estão inseridas. Portanto este trabalho segue a abordagem que considera “a criança como sujeito social e histórico, com uma identidade diferenciada do adulto, delimitando formas próprias de significação do mundo” (SARMENTO & GOUVEA, 2009, p.10).

2.2 Refletindo um pouco mais sobre as crianças

Historicamente as crianças foram excluídas da participação pública, assim como alguns grupos sociais como mulheres, índios, idosos, etc. Em contextos contemporâneos, esses grupos foram conquistando espaço e passaram a ter certa representação social e política, mas as crianças ainda continuaram sofrendo as maiores exclusões, pois por mais que a sociedade viva mudanças históricas, o projeto social e cultural vigente - a Modernidade - mantém uma concepção de criança como um ser sem racionalidade.²⁹

Contudo, com a efetivação do projeto da Modernidade e do capitalismo, a criança, que por certo tempo não era “vista”, por ser entendida como não tendo racionalidade e não render lucro às grandes empresas, ao longo dos tempos foi ganhando certa importância para o mercado, pois o capitalismo segue a lógica de acumulação crescente e

²⁹ Parto da concepção de Modernidade apresentada por Santos (2000), (2007).

não a estagnação de mercados, ou seja, busca criar cada vez mais mecanismos para que a sua riqueza aumente cada vez mais. E assim a busca de novos mercados passou a olhar a criança, percebendo-a como uma nova possibilidade de acumulação de riquezas. Mas como as crianças poderiam render lucros ao mercado se não são produtoras e nem detentoras de riquezas?

Conforme a concepção de infância foi se modificando, as questões referentes aos cuidados com as crianças também foram se modificando: passamos do infanticídio aceito nas sociedades tradicionais à proteção defendida na contemporaneidade. Além disso evidenciamos, como pontuam Sarmento e outros autores, que “o confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos produziu, como consequência, a restrição dos direitos políticos (SARMENTO;SOARES;TOMÁS, 2007, p.02)”.

O pioneiro estudo de Florestan Fernandes intitulado “*As trocinhas de Bom Retiro*” busca compreender como as crianças se apropriam de determinados elementos do folclore em suas brincadeiras e como seus grupos se constituem, com suas próprias regras, hierarquias, relações de gênero, etnia e classe social. As “trocinhas” eram grupos de crianças que se formavam geralmente pelas condições de vizinhança e que se encontravam normalmente nas ruas, na cidade de São Paulo na década de 1940.

O autor afirma que “há uma cultura infantil, cujo suporte social consiste nos grupos infantis, em que as crianças adquirem, em interação os diversos elementos do folclore infantil” (FERNANDES, 2004, p. 246) e acrescenta que boa parte desses elementos provêm da cultura do adulto que são “incorporados à infantil por um processo de aceitação e nela mantidos com o correr do tempo” (p.247). Também afirma que “nem tudo corresponde a coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos. Os próprios imaturos também elaboram, é óbvio, parte dos elementos de seu patrimônio cultural.” (p.247)

Edmir Perrotti (1991) pontuava, já 25 anos atrás, que está cada vez mais difícil a relação da infância com a criação cultural, sendo que as mudanças na sociedade moderna não ofereceram às crianças “novos caminhos capazes de garantir sua inserção efetiva na vida cultural, ou seja, sua participação enquanto segmento que se expressa de modo original e livre e atua como produtor de cultura” (idem, p. 23). O autor ainda ressalta que a opção dada pela sociedade às crianças foi o consumismo como uma forma de compensar as crianças “do vazio de relações socioculturais plenas.” (p.24)

O autor também nos remete ao tempo em que se oferecia à infância “oportunidades de vivências grupais espontâneas” (p.24), citando o exemplo da “cultura das ruas”, onde “livremente, entre iguais, sem a presença de adultos, as crianças faziam opções, tomavam decisões, resolviam diferenças, se expressavam, criavam” (PERROTTI, 1991, p.25). Contudo esse cenário foi se modificando no Brasil a partir da década de 1960, onde se inicia um processo que dá “origem a um novo modelo de participação na cultura, marcado pelo distanciamento dos espaços públicos” (p.25) ocorrendo assim o que o autor denomina de confinamento cultural da infância.

Assim com a vigência do paradigma da modernidade e suas concepções, esse cenário parece estar longe de ser transformado. Para que as crianças tenham visibilidade na vida social, para que elas tenham sua voz efetivamente ouvida, seria necessária uma mudança de paradigmas; Santos (2000) aponta alguns elementos necessários para a transição a um novo paradigma ou a novos paradigmas, distintos do atual; e assim considero como um passo importante a problematização das representações de criança e infância marcadas por um olhar adultocêntrico. Também é necessário destacar que as crianças sofrem um agravo de exclusão, pois, por não defenderem a si próprias, dependem do amparo adulto, que muitas vezes estabelece uma relação vertical entre os saberes de adultos e de crianças. Dessa forma os adultos decidem pelas crianças sem ao menos lhes consultarem: não lhes consultam sobre suas preferências, gostos, desejos, idéias, sua compreensão de mundo. E assim “mesmo os argumentos em favor “dos direitos das crianças” são desenvolvidos predominantemente pelos adultos em termos adultos” (Buckingham, 2007, p.28).

Assim os adultos foram estabelecendo os direitos das crianças, os adultos ditaram as regras. Um movimento que deveria ser dialético entre “regulação” e “emancipação” passou a ser dominado pela “regulação”. Contudo essa relação entre saberes adultos e infantis deveria se dar por meio de uma *Hermenêutica Diatópica*³⁰, num encontro entre culturas, onde ambas são igualmente potentes. Como pontua Moss, “a participação democrática é um princípio importante de espírito público, é um meio através do qual as crianças e os adultos podem participar na tomada de decisões em relação a si próprios, aos grupos a quem pertencem, e à sociedade em que estão inseridos” (MOSS, *apud* Vasconcelos, 2011, p.2).

³⁰ Santos (2000), (2007).

Conforme Vasconcelos (2011) é importante ressaltar que a intenção não é de apontar o adulto como o vilão do problema, mas sim problematizar nossas concepções sociais e culturais, pois não é fácil desconstruir ideias que por anos nos foram repassadas. Também vivenciamos essa relação vertical de poderes, mas podemos começar a pensar e construir uma relação horizontal, onde “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, 2000:?).

Sarmento, Soares e Tomás (2007), no artigo “*Políticas públicas e participação infantil*”, apontam iniciativas na perspectiva proposta por Boaventura Santos. Os autores também nos lembra que existem sociedades em que as crianças não são excluídas, ou seja, onde existe uma minoria que reconhece as crianças como uma categoria social detentora de direitos, como sendo capazes de falar, de participar e de exercer uma cidadania plena. Mas estamos enraizados no projeto da Modernidade, e por isso essa desconstrução de concepções, esse novo olhar, nos remetem a conflitos pessoais e coletivos, sendo necessários muitos esforços para que realmente se reconheça as formas de participação das crianças não de uma forma apenas simbólica, mas efetiva.³¹

A exclusão das crianças da vida social não é apenas a exclusão de recursos como saúde, alimentação, educação; também o excesso pode ser uma forma de exclusão, em que as estamos excluindo de uma infância na qual possam vivenciar e experienciar suas múltiplas linguagens. E assim questiono: e se escutássemos realmente as crianças? Se escutássemos o que elas falassem sobre o que sentem, o que desejam, e as considerássemos, como ficaria essa institucionalização? Pois as crianças sempre foram representadas pelos adultos, e não por elas, a história da infância foi escrita por adultos, os direitos das crianças foram escritos por adultos, mas os adultos realmente conseguem representar essa categoria geracional, só pelo fato de já terem sido crianças? Ou pelo fato de serem adultos e saberem o melhor para elas? Se o adulto conseguir fugir de uma visão adultocêntrica, se sensibilizando e

³¹ Existem algumas pesquisas brasileiras que tratam da participação infantil, como a tese de doutorado de Jucirema Quinteiro (2000) com o título “Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos” e a dissertação “você vai ter que aprender a desobedecer! A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil” de Gisele Vasconcelos (2010).

auscultando a criança, talvez consiga ser o mediador da criança nesse processo de construção de cidadania, mas se pensar apenas como o detentor do poder de decisão, sem preocupar-se com os sujeitos envolvidos, não representará ninguém, e refletirá apenas a figura de um tirano, com sua verdade absoluta.

Como pontuado por Sarmiento, Soares e Tomás, as políticas públicas têm efeitos geracionais diferenciados, que são marcados por traços sociais e históricos. A infância é uma das categorias sociais que sofre as maiores exclusões, tanto de invisibilidade política quanto nas tomadas de decisões coletivas. Pois sabemos que “a distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociológicas e ideológicas, que repercutem no controle e na dominação de grupos” (KRAMER, 2000, p.2).

Deste modo precisamos de um projeto social e cultural que, entre suas possibilidades, aponte para uma efetiva presença das crianças nas políticas públicas, tanto como destinatárias como intérpretes da construção de espaços públicos.

Como pontua Boaventura Santos, devemos ir à busca da ecologia dos saberes, num movimento de tradutibilidade que valorize todos os tipos de conhecimento, nenhum sendo melhor do que o outro, apenas diferentes. Como diz Clarice Cohn “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa: a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2005, p.34). Percebemos ainda muito forte uma relação vertical de saberes entre crianças e adultos. E assim “deparamo-nos com um dos maiores desafios a ser enfrentado pelas nossas sociedades: a garantia de uma dupla conscientização, das crianças enquanto sujeitos de direitos activos e participativos e, dos adultos, enquanto promotores da necessidade de incentivar e construir espaços de cidadania das crianças” (TOMÁS & SOARES, 2004, p.7).

2.3 Um pouco do pensamento pedagógico sobre a infância

O pensamento pedagógico se constitui em diálogo com a infância, no entanto a infância é uma construção histórica, onde imagens e verdades são construídas por um projeto social e cultural específico que se torna dominante e determinante para toda sociedade. Sendo assim as concepções pedagógicas também são construções históricas e também refletem as ideias de um projeto social e cultural vigente. Por isso determinada visão de infância constrói verdades históricas e imaginários sociais e assim consequentemente também constrói saberes, instituições, didáticas, pedagogias e pedagogos e estratégias de gestão

da infância (ARROYO, 2009). Mas todas as crianças estarão representadas nessas verdades históricas construídas por esse projeto? Sabemos que não, e por isso não cabe à pedagogia um conceito de infância único e universal, e, portanto, devemos reconhecer que as diversas culturas revelam uma variedade de infâncias em vez de um modelo único, pois há infâncias que não foram incluídas e nem cabem nesse perfil universal de infância construído pela Modernidade. Por isso o modelo pretensamente universal do projeto da Modernidade, ao longo do tempo, demonstrou que na verdade não era e nem poderia ser universal, pois a construção simbólica da infância não contemplou as diversas e desiguais infâncias, ao invés disso tentou silenciá-las com um ideal de infância civilizada. Ou seja, o projeto da Modernidade não se tornou real para muitas das populações infantis. E assim:

Para crianças de berço foram oferecidos berçários, maternais, jardins de infância, educandários, cuidado, alimentação, proteção, espaços lúdicos, convívio com as artes, entretanto, para as crianças e adolescentes pobres foram idealizados e impostos abrigos, orfanatos, trabalhos forçados, a desnutrição, a sobrevivência no limite, o abandono. Diversidade que revelaria que a universalização de um ideal de infância não estava como constituinte de origem na construção simbólica da infância. Nem sequer teria nascido com pretensão de universalidade, mas de reprodução das desigualdades nas formas de viver a infância e de civilizá-la. A construção simbólica da infância não teria nascido como um ideal para todas as infâncias (ARROYO, 2009, p.138).

Segundo Arroyo (2009) essa pretensão de universalidade contribuiu com o empobrecimento do pensamento pedagógico, pois este passou a ignorar a alteridade, a pluralidade, desprezou as estratégias e pedagogias emancipatórias, e nesse processo foi silenciando outros modos de ser criança e assim bloqueou o pensamento pedagógico ao invés de abri-lo para a alteridade.

Desse modo a pedagogia deve apurar seu olhar, percebendo a falácia da homogeneização da infância numa determinada cultura globalizada, pois a educação confronta-se cotidianamente com a

heterogeneidade das experiências infantis, permitindo-se assim mudar sua postura excludente. E assim compreender “(...) a criança como sujeito que tem uma produção simbólica diferenciada, produzida na interlocução com a cultura mais ampla, produção que define uma cultura infantil com identidade própria” (SARMENTO E GOUVEA, 2009, p.11). E desta maneira perceber que a construção de conhecimento varia de cultura para cultura, mas também varia no “como” as crianças aprendem.

Pensar a situação da infância nesse contexto é mais conflituoso ainda para nós adultos que fomos influenciados por este projeto. Por isso não é fácil, mas é necessário compreender profundamente esse processo histórico, social, político e cultural, para dessa forma ampliar nossa compreensão de mundo, mudar nossas perspectivas, pois as crianças são uma das categorias sociais mais excluídas nessa proposta, sendo percebidas como sujeitos sem racionalidade e conseqüentemente sem voz.

Desta forma devemos repensar nossos discursos pedagógicos, pois estamos atrelados a pensamentos modernos onde ao mesmo tempo em que discursamos sobre dimensões emancipatórias, evidenciamos formas de regulação, adestramento e controle das crianças dentro de nossos parâmetros de educação.

Perpassando essa construção histórica, a educação que ressaltava a infância como um tempo sem voz, sem pensamento, sem maturidade, uma infância marcada pela negatividade, passou a repensá-la e a considerá-la com voz, com pensamento, com cultura, com autonomia, com capacidade de fazer escolhas e construir seu universo. E assim as crianças foram sendo configuradas como atores sociais, morais e culturais plenos e conseqüentemente sujeitos da construção das suas formas de ser (ARROYO, 2009). Contudo Arroyo (2009) pontua que temos que repensar essas palavras, não as usando de forma genérica, pois o que afirmamos pode nos remeter a outra questão: se as crianças são o que colocamos sobre elas, seriam elas responsáveis pela diversidade de formas de viver a infância?

Alan Prout (2010) em “Reconsiderando a nova Sociologia da Infância”, indica uma aparente falta de rumo da sociologia da infância. O autor ressalta que a Sociologia da Infância se pautou nas ideias dicotômicas da sociologia moderna, e por isso a importância de reconsiderar e redirecionar o olhar para o “terceiro excluído” dessas relações de dicotomia. E por isso a ideia-chave do autor é da inclusão do terceiro excluído, superando as relações dicotômicas presentes nos discursos da sociologia da infância, e destaca três delas: “crianças como

atores *versus* infância como estrutura social; infância como constructo social *versus* infância como natural; e infância como ser *versus* infância como devir” (PROUT, 2010, p.734).

Percebendo a importância de se pensar em algumas estratégias para superar essa situação de dicotomia e encontrar meios de incluir o que está fora, Prout elenca algumas prioridades para pensar e “observar a infância como um fenômeno complexo, não imediatamente redutível a um extremo ou outro de uma separação polarizada” (Prout, 2010, p.739). O autor sugere que se preste maior atenção à interdisciplinaridade, ao hibridismo da realidade social, a suas redes e mediações, mobilidade e relações intergeracionais. Assim como que se busque sustentar “a desestabilização e a pluralização tanto da infância quanto da idade adulta que marcam nossa época” (Prout, 2010, p.749).

Nesse percurso de constituição de uma sociologia da infância, a criança e a infância passam a ser percebida com outros olhares. E assim, como já apontamos, a infância passou a ser vista como categoria social do tipo geracional, sendo que as crianças passaram a ser percebidas como sujeitos ativos na sociedade e participantes das instituições (família, escola, espaços de lazer, etc.) nas quais estão inseridas. Por isso, este trabalho segue a abordagem que considera “a criança como sujeito social e histórico, com uma identidade diferenciada do adulto, delimitando formas próprias de significação do mundo” (SARMENTO & GOUVEA, 2009, p.10) e assim considera a criança como tendo um papel ativo no seu processo de socialização, em que por meio de interações sociais dá sentido e interpreta o mundo a partir de suas experiências cotidianas, configurando assim uma produção cultural infantil.

Nesse sentido a diversidade perante o parâmetro único de infância civilizada não apenas se emaranha nas desigualdades já existentes e as reforça, mas tenta ocultá-las, ignorá-las e interpretá-las a partir da aproximação ou distanciamento do padrão único de infância/adulto civilizado (ARROYO, 2009, p.139).

Kramer (2000) pontua que vivemos num paradoxo onde possuímos um conhecimento teórico avançado sobre a criança e ao mesmo tempo assistimos a nossa incapacidade de lidar com essa infância, e nos alerta que é preciso educar contra a barbárie. Para a

autora são relevantes as indagações de Neil Postman referentes ao desaparecimento da infância, contudo ela avança em suas indagações, questionando-se: é a infância que está desaparecendo ou seria mais apropriado dizer que é a dimensão humana que está desaparecendo?

Por isso é pouco construir uma educação pautada no reconhecimento das diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade. E assim é necessário combater a desigualdade e educar contra a barbárie. Para a Kramer (2000) não corremos o risco de chegar à barbárie, já vivemos nela. E educar contra a barbárie é “colocar o presente numa situação crítica e compreender que o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é, e o futuro pode mudar a direção que parece inevitável” (idem, p.07).

Cada um de nós, em suas experiências, possui imagens e histórias de maus-tratos, miséria, violência, às quais as crianças estão submetidas, e muitas vezes não acreditamos no que vemos e não conseguimos entender por que acontecem; é por isso que Kramer diz que é difícil aceitar que a barbárie está presente e devemos educar contra ela. Uma sociedade sem barbárie é uma sociedade sem discriminação, sem exclusão, sem eliminação. Por isso,

Precisamos de escolas e espaços de educação infantil capazes de fazer diferente; precisamos mostrar na mídia outros modelos de educação e outros modos de ser criança também. Espaços onde o velho sentido de eliminação do outro combinou-se de modo perverso com as novas técnicas de propaganda, persuasão e consumo. Que retomemos e aprofundemos a dimensão cidadã da ação educativa e cultural. Pela emancipação e pela solidariedade, contra a barbárie (KRAMER, 2000, p.08).

A educação infantil é um espaço de circulação de culturas, onde perpassam diferentes tradições culturais, costumes, valores, experiências, saberes. O que singulariza o ser humano é essa pluralidade de experiências, de valores de saberes, desses diversos modos de se vestir, de se alimentar, de credos, de falas. Para Kramer (2000),

A experiência com a produção cultural contribui na formação de crianças, jovens e

adultos, pois pode resgatar trajetórias e relatos, provocar a discussão de valores, crenças e a reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz. (...) Por isso, toda produção cultural comprometida com a cidadania e com a democracia precisa ter na formação cultural um de seus elementos básicos (idem, p. 09).

O que torna o ser humano singular é o fato de ele ser plural. Nessas políticas é crucial o papel da formação cultural, porque “com a literatura, teatro, cinema, poesia, mídia, com a escola podemos nos constituir como pessoas críticas, com uma ética voltada para a justiça, a solidariedade e um espírito coletivo” (KRAMER, 2000, p.09).

Dessa forma as políticas para a infância devem levar em conta cidadania, cultura, conhecimento e formação, realizando-se como políticas públicas de educação. É por isso que uma estratégia para educar contra a barbárie seria o desenvolvimento de políticas públicas para a infância que viabilizem experiências de cultura, num resgate crítico da cultura para a transformação. “Políticas para a infância precisam ter como horizonte humanização e resgate da experiência, para que crianças e jovens possam ler o mundo, escrever a história, expressar-se, criar, mudar, para que se reconheçam e consolidem relações de identidade e pertencimento” (KRAMER, 2000, p.11).

Como já comentado, o projeto da Modernidade não resolveu problemas de aceitação e reconhecimento do outro e suas diferenças, e é por isso que precisamos direcionar nossas ações educacionais e culturais para modificar esse quadro de injustiças e desigualdades. Estamos vivenciando uma brutal diminuição da capacidade de indignação, resistência e crítica, e junto a isso uma (des)humanização e perda de valores e o progressivo empobrecimento do diálogo. E dessa maneira educar nesse contexto é um desafio (KRAMER, 2000).

Por isso devemos refletir em relação às nossas instituições e como desempenhamos nossa responsabilidade social de ensinar solidariedade e generosidade na contramão do arbítrio, da violência, da intolerância. Portanto temos que proporcionar que as crianças deixem de ser *infans* (aquele que não fala) e assim adquiram poder e tenham ouvida sua voz. As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. E assim assumimos uma concepção de criança que procura reconhecer o que é específico da infância, e entender as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico.

2.4 As manifestações culturais infantis e a televisão

Diante do exposto podemos perceber uma diversidade de infâncias devido às diferentes situações vivenciadas por cada criança, como o lugar onde vive, as relações que estabelece com outras pessoas, os momentos de lazer, entre outros, que contribuem para essa pluralidade de experiências e consequentemente de modos diferentes de vivenciar a infância. Se existe uma diversidade de infâncias, é inegável que exista uma pluralidade de culturas e consequentemente de culturas infantis, que refletem como as crianças percebem o contexto social, histórico e político no qual estão inseridas.

A criança é um sujeito social pertencente a um tempo/espaço geográfico, histórico, social, político e cultural de uma sociedade específica, que contribui para e desenvolve uma história individual e coletiva, incorporando e ressignificando uma cultura existente e produzindo assim, junto com as outras crianças, uma cultura específica, mas ao mesmo tempo plural. E desta maneira a criança influencia o meio em que vive, mas também é influenciada por ele (PERROTTI, 1982). E por isso cada cultura tem uma maneira de ver a criança, de tratá-la, de educá-la.

Embora tenhamos diferenças desiguais marcantes na vivência da infância em todo o mundo, os impactos da globalização nessa categoria geracional contribuíram para a disseminação da ideia da existência de uma só infância mundial. Os efeitos da globalização da infância são resultantes dos processos econômicos, políticos, culturais e sociais (ANDRADE, 2010, p. 64).

Portanto tem-se a consciência de que não existe uma forma única de ser criança, e muito menos uma infância universal. Mesmo com o advento da globalização, onde crianças do mundo todo podem ter vivências com os mesmos elementos culturais, a maneira como elas ressignificam, criam e recriam essa experiência está entrelaçada com uma cultura local, que se cruza com culturas sociais globalizadas, com culturas comunitárias, com culturas de pares.

E assim “as manifestações infantis são provenientes de uma cultura própria das crianças. Suas expressões, nas variadas linguagens, decorrem da relação com a cultura que as cerca, ou seja, com os bens

culturais que a sociedade disponibiliza para elas” (COUTINHO, 2002, p.99), e por isso Pinto e Sarmiento (1997) ressaltam que as culturas infantis não nascem num universo exclusivo da infância.

As mídias desempenham um papel considerável no cotidiano de adultos e crianças. Assim pensar nas experiências da infância implica também pensarmos os modos como esta é representada nas mídias e como crianças e adultos interagem com a cultura do consumo, as tecnologias e as informações, pois estas redefinem as relações entres os sujeitos. Para Brougère (2004), “a televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, sua cultura lúdica” (idem, p.50).

O autor pontua que a cultura lúdica está imersa na cultura geral à qual a criança pertence, assim o meio social e cultural no qual a criança está inserida fornece à criança suportes simbólicos e significados que constituem sua experiência. Por isso Brougère (2004) ressalta que a cultura lúdica é diversificada, estratificada e compartimentada.

A cultura lúdica se manifesta por meio das brincadeiras, jogos de faz de conta, fabulações que contribuem para a construção de valores, conhecimentos e identidades. Podemos perceber a convergência das mídias na cultura lúdica, pois as brincadeiras estão repletas de referências midiáticas advindas dos desenhos animados, filmes, novelas, jogos, etc. E assim poderíamos concluir que a televisão fornece às crianças conteúdo para suas brincadeiras, contudo não basta passar na televisão ou agradar a crianças, para que esses conteúdos apareçam nas brincadeiras, eles devem se integrar ao universo lúdico da criança:

nem tudo se presta à brincadeira! A brincadeira não aparece como uma imitação servil daquilo que é visto na televisão, mas sim como um conjunto de imagens que têm a vantagem de ser conhecidas por todas, ou quase todas as crianças, a ser combinadas, utilizadas, transformadas, no âmbito de uma estrutura lúdica (BROUGÈRE, 2004, p.54).

O autor também ressalta que a criança não recebe passivamente os conteúdos televisivos, mas os reativa e se apropria deles em suas brincadeiras. “O grande valor da televisão para a infância é oferecer às crianças, que pertencem a ambientes diferentes, uma linguagem comum, referências únicas” (idem, p.54).

Para Souza e Salgado (2009) a cultura lúdica globalizada também é um palco de contradições, pois ao mesmo tempo em que aproxima crianças de diferentes lugares do mundo, de raças, culturas, credos, lhes dando acesso a um conteúdo global e integrador que as fazem compreender as referências de determinada brincadeira, também distancia aquelas que não têm acesso a esse mundo.

Brougère afirma que numa sociedade plural a televisão oferece uma referência comum, um suporte para a comunicação. Aliado a esse fato, o brinquedo reforça a importância da televisão na brincadeira, onde são produzidas referências a programas televisivos. Assim,

A televisão não se opõe à brincadeira, mas alimenta-a, influencia-a, estrutura-a, na medida em que a brincadeira não nasceu do nada, mas sim daquilo com que a criança é confrontada. Reciprocamente, a brincadeira permite à criança apropriar-se de certos conteúdos da televisão. (BROUGÈRE, 2004, p.56-57)

O brinquedo influencia e estrutura a cultura lúdica, tanto em suas condutas lúdicas como nos conteúdos simbólicos, e, segundo Brougère (2004), os brinquedos mais vendidos estão relacionados com as campanhas publicitárias televisivas. E assim ao longo dos tempos formou-se uma dupla inseparável: o brinquedo/a televisão. No entanto, a cultura lúdica da criança não está totalmente submissa à influência da televisão, pois esta está impregnada de tradições diversas. “A brincadeira é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser” (idem, p.59).

A brincadeira é cultural e não inata (natural), sendo o brincar aprendido no processo das relações interindividuais, como lembra Brougère (1995). As manifestações culturais infantis são reveladas principalmente em suas brincadeiras, que revelam ao outro como cada criança percebe o meio social no qual está inserida e também permite uma troca de experiências. O autor ressalta que a criança não brinca numa ilha deserta, sendo a brincadeira um espaço de socialização, de apropriação de cultura, de exercícios de decisão e da invenção, o que a torna uma possibilidade de ação pedagógica.

Nesse sentido percebemos a cultura como um ato de criação onde são tecidos emaranhados de significados que expressam formas de

ver, sentir, pensar e de se relacionar com o mundo físico e social. Desse modo a brincadeira é uma ação onde a criança expressa uma construção de conhecimento relacionada ao seu contexto social e cultural; a brincadeira é a criação da criança a partir dos elementos vivenciados em seu cotidiano. Por isso a brincadeira não é só fantasia, nem só imitação do real, mas a combinação de seus processos criadores.

Além do universo de experiências sociais e culturais que enriquecem as brincadeiras, os brinquedos permitem uma brincadeira mais concreta. Segundo Brougère (1995) existem dois tipos de brinquedos: aquele que é brinquedo só na brincadeira e para quem brinca (objeto que ganha a função de outro objeto) e o brinquedo como representação social, ou seja, é sempre brinquedo, mesmo se a criança não estiver brincando com ele. Assim o brinquedo permite à criança materializar a brincadeira, enriquecendo-a.

Os brinquedos produzidos pelos adultos e destinados às crianças vêm impregnados de um fator cultural e social. Brougère pontua que “o brinquedo pode ser considerado uma mídia que transmite à criança certos conteúdos simbólicos, imagens e representações produzidas pela sociedade que a cerca” (idem, 1995, p.63). Assim como os brinquedos, a imaginação da criança também é permeada por ser repertório social e cultural, sendo assim

a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela (VIGOTSKI, 2009, p. 22)

Levando em consideração que a criança constrói sua cultura lúdica brincando, podemos afirmar que a brincadeira é um dos pilares das culturas infantis, sendo o brincar o elemento fundamental da cultura lúdica. Dessa forma os brinquedos e brincadeiras são importantes para a criação do imaginário infantil, e por isso a brincadeira é uma importante experiência que deve ser proporcionada na educação infantil de modo pleno, significativo e complexo, o que exige um planejamento constante da professora.

O planejamento na educação infantil deve ser percebido como um processo de reflexão, e não um simples roteiro de atividades a serem

desenvolvidas. Segundo Luciana Ostetto (2000) planejar é traçar, projetar, programar, é pensar num roteiro que permitirá às crianças uma viagem de conhecimento, de interação e de experiências múltiplas e significativas. Ou seja, pensar no planejamento vai muito além de pensar no como e no que fazer, mas também pensar para que e para quem, é uma atitude crítica da professora de educação infantil diante das crianças. E por ser crítico permite a professora repensar, revisar, replanejar, buscando novos significados para a prática pedagógica.

Sendo assim considerar a brincadeira como o eixo norteador das práticas pedagógicas³² nos remete à importância do papel da professora de educação infantil enquanto mediadora, e por isso em seu planejamento seria importante que ela contemplasse os tempos, espaços, materiais que contribuem para o desenvolvimento dessa cultura lúdica. Mas além de propor, também deve participar das brincadeiras junto com as crianças, e observá-las, pois dessa maneira irá conhecer as crianças e seus repertórios culturais, podendo assim ampliar as possibilidades de criação das crianças.

Em suas brincadeiras as crianças trazem referências televisivas, tanto na criação das brincadeiras como também com os brinquedos que as compõem, e muitas vezes trazem para as unidades educativas os filmes que apresentam essas referências televisivas. A partir desse cenário me questiono se no cotidiano da educação infantil essas referências são observadas e problematizadas pelas professoras. As professoras refletem com as crianças sobre essas referências presentes nas brincadeiras e falas das crianças, ou apenas as ignoram? As professoras buscam trazer novas referências para as crianças ou apenas reafirmam um mesmo repertório? A professora planeja alguma prática pedagógica que contribua para a reflexão sobre essas referências? E como a professora planeja o uso da televisão com as crianças?

³² Como apresentado nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Município de Florianópolis.

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 Contextualizando a história da Educação Infantil

Segundo Pascoal e Machado (2009) e Sarmiento (2009), do ponto de vista histórico e europeu, durante séculos a responsabilidade da educação das crianças foi exclusivamente da família. Nesse convívio as crianças participavam das tradições e aprendiam as normas e regras da sua cultura. Com o advento da Modernidade as crianças foram sendo institucionalizadas, e designadas ao espaço privado, aos cuidados da família e das instituições sociais.

A revolução industrial provocou uma reorganização da sociedade, fazendo com que as pessoas se submetessem ao regime da fábrica da máquina e da produção em grande escala, e assim a necessidade de mão de obra possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, trazendo transformações no seio familiar, na forma de cuidar e educar os filhos.

Por isso pode-se afirmar que o nascimento da indústria alterou profundamente a sociedade e conseqüentemente modificou os hábitos e costumes das famílias. Para que essas mães operárias trabalhassem, seus filhos ficavam com mulheres que não trabalhavam nas fábricas e vendiam seus serviços para abrigar e cuidar dessas crianças, contudo as condições vivenciadas eram precárias.

Com o tempo foram surgindo outras formas de serviço de atendimento às crianças. Mulheres voluntárias da comunidade foram organizando espaços para receber essas crianças, espaços que não tinham uma proposta instrucional formal.

A preocupação das famílias pobres era sobreviver,[...] sendo assim, os maus tratos e o desprezo pelas crianças tornaram-se aceitos como regra e costume pela sociedade de um modo geral. As mazelas contra a infância se tornaram tão comuns que, por filantropia, algumas pessoas resolveram tomar para si a tarefa de acolher as crianças desvalidas que se encontravam nas ruas (PASCOAL & MACHADO, 2009, p.80).

Assim, as autoras observam que as primeiras instituições na Europa e nos Estados Unidos tiveram como “objetivos cuidar e proteger as crianças enquanto as mães saíam para o trabalho” (idem, p. 80), e

dessa forma, inicialmente, as creches, maternais e jardins de infância tinham um cunho assistencialista, focando principalmente na proteção, higiene e alimentação das crianças. Contudo, como observa Kuhlmann, esses espaços já foram sendo pensados numa perspectiva educacional. (KUHLMANN, 2001 *et all* Pascoal e Machado, 2009). No século XIX, os modelos educacionais de instituições da primeira infância – creches, jardins de infância e outras modalidades de ensino – foram absorvidos em diferentes países. Diferentes das instituições criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham um caráter assistencialista, mas também pedagógico, no Brasil, a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres trabalhadoras e as viúvas.³³

Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, começassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar (PASCOAL e MACHADO, 2009, p.82).

E assim, até meados do século XX, as tendências que acompanhavam a implantação da creche e do jardim de infância no Brasil voltavam-se para as questões de proteção e combate da mortalidade infantil.

O Brasil também passou pelo processo de industrialização, de inserção da mulher no mercado de trabalho, e da chegada de imigrantes para trabalhar nas indústrias. O movimento operário foi se organizando e ganhando força, o que possibilitou a reivindicação de melhores condições de trabalho, e assim a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos. Contudo,

Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas das particulares, de cunho

³³ É interessante ressaltar que, por muito tempo, no Brasil, criaram-se instituições alternativas para atender às crianças das classes menos favorecidas. Uma delas e a mais duradoura, que teve origem antes da criação das creches, foram à roda dos expostos. Somente no século XX, já em meados de 1950, foram extintas no Brasil.

pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Nota-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (KRAMER, 1995, *apud* Pascoal e Machado, 2009, p.84).

Somente com a Constituição de 1988 é que o direito da criança à educação infantil³⁴ foi efetivamente reconhecido, no artigo 208, inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). E desta forma as creches deixaram de fazer parte da assistência social, para tornarem-se responsabilidade da educação. Em 1990, foi aprovado o “Estatuto da Criança e do Adolescente”, postulando os direitos da criança e do adolescente. Além desses dois marcos destaca-se também a Lei de Diretrizes e Bases 9394 de 1996 (LDB 96/9394), onde a educação infantil passou a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica, visando a promover o desenvolvimento integral da criança e complementar a ação da família e comunidade.

Assim, na década de 1990, a qualidade do atendimento na Educação Infantil passou a ser questionada, para que se dessem condições necessárias para a concretização de um direito, e por isso esse atendimento foi “assumindo novas feições e incorporando concepções renovadas de criança, de desenvolvimento infantil, de atividade, de

³⁴ Em 1976, surge no município de Florianópolis, a proposta de atendimento das crianças pequenas com o Projeto Núcleos de Educação Infantil, elaborado pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS). O projeto SESAS tinha como principal objetivo atender as “famílias carentes”, por isso as primeiras instituições foram em bairros de periferia e pescadores, sendo uma no bairro Coloninha (continente de Florianópolis) e no Rio Vermelho (na região leste do município), que eram apontadas na época como as duas regiões mais necessitadas. (NAZÁRIO, 2011)

tempo, de espaço na definição de seus objetivos e funções, passa pelo cumprimento do que tem sido definido como seu “duplo objetivo”: educar e cuidar.” (OSTETO, 2000, p.16)

3.2 A constituição de uma concepção de educação infantil municipal

A educação infantil municipal de Florianópolis teve início em 1976 e até os dias de hoje vem perpassando um movimento histórico de conhecimento, socialização, reflexão e sistematização que embasaram e vem embasando toda a prática pedagógica. Conhecer essa história é conhecer também um pouco por onde passou a história da infância no município, e o reflexo dessas políticas nos dias atuais.

Broering (2014) destaca 11 documentos que contemplam as opções teóricas, base material e orientações pedagógicas, assim como a trajetória das formações na Rede Municipal de Educação. Nesse trabalho de pesquisa citamos alguns. O primeiro documento é de 1976, intitulado como “Projeto Núcleos de Educação Infantil”, oscilava entre “um caráter preparatório e uma filiação à teoria da privação cultural” (Broering, 2014, p. 153), conhecida também como educação compensatória. Inspirado na teoria Piagetiana, em 1981, é publicado o “Currículo Pré-escolar”, tendo a preocupação voltada para o desenvolvimento infantil.

Nesse retrospecto das principais obras que orientaram o trabalho pedagógico na rede municipal de ensino de Florianópolis, podemos citar a obra intitulada como “*Programa de Educação Pré-escolar*”, de 1985, que orientava o planejamento das professoras, sendo as práticas pedagógicas direcionadas às datas comemorativas, esse documento teve ampla circulação entre as professoras, num período de dois anos.

“*Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular*”, foi a obra lançada em 1996 pela PMF, resgatando os principais pontos das fundamentações teóricas discutidas nas formações realizadas com os profissionais da educação naquele período. Em sua dissertação de mestrado, Sônia Fernandes (2000) analisa o processo de formações desse período.³⁵

³⁵ FERNANDES, Sônia Cristina de Lima. Grupos de formação - Análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil. Florianópolis, Santa Catarina. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

Em 2000, a PMF lança o documento “*Subsídios para a reorganização didática da educação básica municipal*”, documento que norteava toda a concepção da educação infantil, trazendo elementos importantes como o cuidar e o educar de forma indissociável, os princípios ético, estético e político e os eixos norteadores de todo trabalho pedagógico, que eram a brincadeira, a interação e a linguagem. Ressalta-se que os documentos nacionais trazem dois eixos norteadores às interações e as brincadeiras.

Dez anos depois é publicado “*Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a educação do município de Florianópolis*” (2010)³⁶, documento que traz a Brincadeira como eixo norteador de todo trabalho pedagógico, onde o brincar perpassa os Núcleos da Ação Pedagógica, que são três: as relações sociais e culturais, as linguagens e as relações com a natureza.

Em 2012, foi lançado “*Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis*”,³⁷ documento em que os núcleos de ação pedagógicas ganham visibilidade, apresentando indicativos de como as professoras podem atuar junto às crianças.

Em nível nacional destaca-se o documento “*Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*”³⁸, lançado pelo MEC em 1995 e que teve sua segunda edição em 2009. Mediante a sua importância para a educação infantil, é citado com frequência nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de educação infantil do município, e elenca os direitos das crianças que frequentam esses espaços educativos. Podemos dizer que esse documento é um reflexo do reconhecimento dos direitos das crianças provenientes de duas conquistas: o reconhecimento constitucional da Educação Infantil como um direito, e a aprovação do “Estatuto da Criança e do Adolescente”, que postulava os direitos da criança e do adolescente.

Assim esse processo de sistematização de conhecimento produzido pelos profissionais da rede municipal de Florianópolis reflete

³⁶

Disponível

em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf

³⁷

Disponível

em:

<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes&menu=9>

³⁸Fonte: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>

a construção das concepções que balizam as práticas pedagógicas do município. Contudo é importante ressaltar a constituição histórica de criança e da infância, que está presente na educação infantil, pois elementos que foram sendo construídos numa caminhada de anos trazem marcas profundas de um processo histórico.

(...) a educação oferecida às crianças está relacionada à interpretação intelectual que temos sobre elas, ou seja, dependendo da maneira como a sociedade situa e concebe a infância e a criança, a Pedagogia define a orientação das práticas educativas para elas (VASCONCELOS, 2010, p. 12).

Por isso penso que compreender o contexto da educação infantil é uma condição necessária para compreender o lugar e a importância da TV nessas instituições de educação infantil.

3.3 Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Os documentos citados no tópico anterior, juntamente com estudos, debates e as diversas experiências educativas, permitiram um movimento de construção em busca de atender as demandas teóricas e práticas dos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Também já mencionamos a importância dos documentos nacionais para a constituição de uma educação infantil de qualidade, sendo que uma referência importante são as “Diretrizes para a Educação Infantil Nacional” (2010), de caráter mandatório, com os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão

nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p.16)

Como mencionado em tópicos anteriores, a educação infantil como direito da criança é afirmada na constituição de 1988, e entendida como esta dever do Estado; tal conquista foi o resultado de diversos movimentos sociais que se envolveram em prol dessa causa.

A educação infantil permanece num movimento constante de afirmar e reafirmar suas concepções, e por isso a necessidade de um documento que represente discussões e reflexões desse processo rumo a uma qualificação cada vez maior da primeira etapa da educação.

Assim o resultado recente desse processo de construção de projeto educacional-pedagógico para o município de Florianópolis encontra-se no mais recente documento publicado, intitulado como “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”(2012), sendo que a perspectiva definida nesse documento identifica os Núcleos da Ação Pedagógica (NAP’s), tendo a brincadeira como o eixo norteador de toda prática pedagógica e as estratégias da ação pedagógica.

Os Núcleos da Ação Pedagógica são:

- Linguagem: gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita;
- Relações sociais e culturais: contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais e sociais;
- Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais.

Contudo é importante ressaltar que os NAP’s são orientações e não representam um enquadramento como programa curricular. Extrapolam uma perspectiva simplesmente reprodutora e transmissiva, e não têm a intenção de antecipar a escolarização.

Além de definir as bases educacionais e a função da educação infantil, o documento traz algumas discussões importantes pontuadas por mim anteriormente. Um aspecto importante que o documento apresenta é a discussão sobre a hierarquia entre saberes, na linha do que propõe Boaventura de Sousa Santos (2006), ressaltando a necessidade de reconhecermos que não há saber em geral e nem ignorância em geral, de que todos os saberes sejam legitimados, na construção de uma relação horizontal de saberes.

O documento também ressalta as discussões em torno da participação infantil, repensando o conceito de participação, que não se

limita apenas a dar espaços para que as crianças falem, mas na garantia de sua participação social.

Outro ponto é em relação ao papel da professora de educação infantil, que é responsável pela ação pedagógica, tendo a necessidade de conhecer, observar e analisar as manifestações infantis, sendo a criança a fonte permanente da elaboração das ações pedagógicas. Para efetivação dessa docência além do planejamento é imprescindível o uso das ferramentas metodológicas – observação, registro, análise dos registros e avaliação – que possibilitam avaliar o proposto, conhecer o vivido e replanejar. Assim a professora de educação infantil ao planejar as experiências educativas, tem uma ação intencional, com o objetivo de ampliar, diversificar e sistematizar as experiências e conhecimentos das crianças.

Então, observar e registrar, de forma contínua e sistemática, possibilita a ampliação dos conhecimentos sobre as crianças com as quais atuamos e suas experiências e, ao organizarmos, refletirmos e analisarmos os registros realizados produzimos um conjunto de materiais que contribui, significativamente, para avaliar o proposto, planejar e replanejar as experiências educativas a serem propostas e as formas de organização dos espaços, dos tempos e materiais (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.235).

Portanto, de acordo com as orientações, o uso das ferramentas pedagógicas possibilita à professora de educação infantil conhecer as experiências das crianças, permitindo que ela busque estratégias que as diversifiquem, ampliem e aprofundem.

3.4 Referências à TV nos documentos de orientações da RME

Levando em consideração esse processo histórico constituído pela educação infantil do município de Florianópolis, fiquei pensando: em que momento a televisão passou a fazer parte desse cotidiano? Ou melhor, em algum momento essa presença foi ganhando relevância? Como o uso da televisão é percebido nesses documentos?

A televisão, nos documentos municipais, não é indicada em nenhum momento, afirma Broering (2014) em sua dissertação, a qual estuda a arquitetura, os espaços, tempos e materiais da educação infantil

do município de Florianópolis, analisando os documentos publicados de 1976 a 2000. “Educação Pré-Escolar – Uma Nova Perspectiva Nacional”, de 1975, é o único documento analisado pela autora que indica a televisão para uso dos programas da TV educativa. Segundo a mesma autora, a televisão chegou às instituições de educação infantil de Florianópolis na década de 90.

Sua pesquisa contemple as publicações até 2000, Broering e por isso não analisa os últimos documentos publicado pela SME, e citado nessa pesquisa. Ao fazermos a leitura das “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (2012), em algumas partes deste, podemos perceber que o uso da televisão é citado no documento, embora ele não traga discussões e reflexões em torno desse uso e não aponte critérios de qualidade para ele.

A primeira indicação sobre o uso da TV no espaço de educação infantil aparece no NAP Relações Sociais e Culturais, e se refere ao papel da professoras e dos profissionais, orientando que “todo e qualquer material, seja livro, CD e DVD deve ser visto, antecipadamente, pela professora, sob o cuidado de analisar conteúdos impróprios de violência e ou de discriminação às crianças.” (FLORIANÓPOLIS, p.84, 2012)

Nesse mesmo NAP, na página 89, é orientado o uso da TV com as famílias, com o intuito de divulgar e informar sobre o trabalho desenvolvido na instituição de educação infantil.

O uso da televisão também é citado no NAP das Linguagens Oral e Escrita, que observa que as professoras e outros profissionais devem: “Promover a circulação de livros, CDs e DVDs entre as crianças e suas famílias, disponibilizando o acervo da instituição de modo que possam levá-los para casa periodicamente” (FLORIANÓPOLIS, p.112, 2012) e ainda indica que os profissionais devem “agendar visitas a estações de rádio, televisão, gráficas e editoras, empresas de comunicação, publicidade e propaganda.” (idem, p. 112)

Ainda o NAP das Linguagens Oral e Escrita, ao final do texto, apresenta uma relação daquilo que não pode faltar nas unidades de educação infantil e assim elenca:

DVDs de desenhos e filmes infantis, documentários de qualidade que contemplem diversidade cultural, contemplem diferentes faixas etárias, contemplando diferentes assuntos de forma plural e ética, de modo a

ampliar os repertórios culturais e lingüísticos das crianças (sendo que esse acervo deve ser visto e discutido cuidadosamente pelas professoras antes das crianças terem acesso dentro da instituição) (FLORIANÓPOLIS, p.117, 2012).

Ao lermos o NAP das Linguagens Visuais, constatamos novamente a indicação do uso da televisão no espaço da educação infantil, que ressalta que um dos papéis da professora é o de “promover o acesso constante das crianças a livros de artes de boa qualidade, músicas, filmes – não somente aqueles classificados como infantis (...)” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.139).

Novamente se repete a citação já apresentada, com uma mudança sutil:

DVDs de desenhos e filmes infantis, documentários de qualidade que contemplem diversidade cultural, contemplem diferentes faixas etárias, abordando as artes visuais e artísticas de forma plural e ética, de modo a ampliar os repertórios culturais e lingüísticos das crianças (sendo que esse acervo deve ser visto e discutido cuidadosamente pelas professoras antes das crianças terem acesso dentro da instituição) (FLORIANÓPOLIS, p.147-148, 2012).

O NAP Linguagens Corporais e Sonoras apresenta pontos de reflexão e individual e coletiva para o planejamento e assim em um deles aparece a seguinte orientação: “rádios, televisores, aparelhos de som são ligados num volume adequado, saudável à percepção auditiva das crianças (sempre com uma intencionalidade pedagógica e de modo ponderado)” (FLORIANÓPOLIS, p.165-166, 2012).

Nesse mesmo NAP indica que os professores devem

buscar construir uma videoteca – ou mesmo um arquivo no computador com vídeos disponíveis e selecionados na internet – com apresentações musicais, teatro e dança contemplando a diversidade cultural e a participação de adultos e crianças portadoras de necessidades especiais, a fim de

subsidiarem a prática pedagógica e expandirem os conhecimentos e as experiências infantis (FLORIANÓPOLIS, p.181, 2012).

Ainda esse NAP, na página 183, acrescenta que a professora tem que surpreender as crianças organizando repertórios sonoro-musicais ainda pouco conhecidos e explorados pelas crianças e ainda complementa “(...) utilizar toca-discos, rádios, CDs e Lps, fita-cassete, gravadores de áudio, audiovisuais e microfones (...)” e “organizar espaços para a projeção – em diferentes dimensões – de pequenos vídeos e imagens mostrando a descoberta do movimento, sons e músicas pelas crianças, assim como de crianças de outras culturas, grupos profissionais, etc” (FLORIANÓPOLIS, p.183, 2012).

E novamente, em relação ao que não pode faltar nas unidades de educação infantil, se repete a citação, substituindo poucas palavras por outra:

DVDs de desenhos e filmes infantis, documentários de qualidade que contemplem diversidade cultural, contemplem diferentes faixas etárias, abordando a dança, o teatro e a música de forma plural e ética, de modo a ampliar os repertórios culturais e lingüísticos das crianças (sendo que esse acervo deve ser visto e discutido cuidadosamente pelas professoras antes das crianças terem acesso dentro da instituição) (FLORIANÓPOLIS, p.185, 2012).

Em relação ao NAP das Relações com a Natureza, somente na página 228 aparece uma indicação de audiovisuais, trazendo o nome e breve comentário do assunto de cada um.

Em todo o NAP das Linguagens a televisão também é citada no item "equipamentos". Assim podemos identificar o reconhecimento de que a televisão deve estar no espaço da educação infantil e pode contribuir para as práticas pedagógicas, ou seja, é afirmada a sua presença e apontado o papel da professora nesse uso, mas não se indica às professoras como criar critérios para analisá-lo e qualificá-lo. Também percebemos a ênfase a que não podem faltar nas instituições de educação infantil DVDs, filmes, documentários: encontramos nas páginas 117, 181 e 185 citações quase que idênticas para justificar a

presença desse acervo. Assim o documento afirma que o uso da televisão de forma crítica e coerente deve estar presente nos planejamentos das professoras e que seu uso possibilitaria a ampliação do repertório das crianças. Essa mesma citação pontua a importância de as professoras discutirem sobre os acervos da unidade antes de os disponibilizarem às crianças. Penso que nesse ponto o documento dá indicativos da importância de as professoras pensarem de forma crítica e criteriosa sobre os acervos de que dispõem, cabendo a elas estabelecer um parâmetro de critérios de qualidade para o uso da televisão no espaço da educação infantil.

Além desses documentos, em 2012 a SME/DEI organizou um texto norteador que foi encaminhado às unidades de educação infantil com o intuito de problematizar o uso da televisão. A primeira versão do texto ficou intitulada como “O uso da televisão na educação infantil.” Em 2013 esse texto foi reelaborado e o seu título passou a ser “O uso da televisão na educação infantil: (im)possibilidades para a prática pedagógica.” Da primeira versão para a segunda ocorreram apenas mudanças na ordem dos assuntos do texto e substituição de algumas palavras, mas o conteúdo do texto continuou o mesmo.

“O texto sobre o uso da televisão”, como é conhecido na rede, aponta a televisão como um elemento de apoio na prática pedagógica sendo um possível recurso para a ampliação do repertório das crianças. E ainda afirma que

a riqueza de possibilidades que este meio de comunicação possui alimenta o entendimento de que a TV pode atender a interesses educativos, sendo fundamental que os profissionais da educação infantil saibam utilizá-la criticamente, como importante ferramenta no processo educativo pedagógico das crianças (SME/DEI, 2012,p.13).

Além dessa reflexão, o documento ainda acrescenta que estudos da neurociência apontam que as crianças geralmente prestam atenção em informações televisivas que tenham relação com suas experiências, ou seja, que sejam significativas a elas. Para finalizar, o texto diz às professoras que o assunto requer muita reflexão e o desenvolvimento de um olhar apurado, e que as professoras devem alinhar as discussões apresentadas com as Diretrizes Nacionais e Municipais para a Educação Infantil.

Como participei da elaboração desse texto, percebo que o mesmo teve como intenção suprir uma demanda de discussões efervescentes sobre o uso da televisão na educação infantil, ou seja, dar o pontapé inicial nessas discussões. Como podemos perceber ao longo do texto, este em momento algum conclui que não se deva usar a televisão na educação infantil, pelo contrário, apresenta as possibilidades de uso, indicando possíveis reflexões. No entanto ao ser encaminhado as unidades educativas, o texto não repercutiu a intenção da SME/DEI, sendo que a maioria das discussões realizadas nas instituições se limitaram em decidir se a unidade iria usar ou não a TV, se os aparelhos permaneceriam ou não nas salas de referência.

A Diretoria de Educação Infantil tem como prática, no início de cada ano letivo, a assessora pedagógica ir até as unidades educativas para se apresentar ao grupo de profissionais e desejar um bom retorno às atividades. Numa dessas visitas, a assessora, ao se encaminhar até o espaço onde acontecia a reunião pedagógica se deparou com a ré, e era mais de uma, todas juntas pareciam estar sendo julgadas: tiramos ou deixamos os televisores nas salas? Contudo esqueceram-se do mais importante, que era refletir como as professoras iriam fazer o uso desse equipamento em sua prática pedagógica. Ou seja, se havia algum problema em ter a televisão em sala, qual era? Qual a melhor solução para esse problema? Esse problema iria ser solucionado disponibilizando a televisão apenas na biblioteca?

Diante disso me questiono como se originou essa culpa que as professoras carregam pelo uso da televisão nas unidades de educação infantil. Será que é a televisão realmente a ré? Ou teríamos outros “culpados”? A SME/DEI orientou as unidades a refletir, discutir, pensar, mas que meios e condições disponibilizou às unidades para que se fizesse isso? Como as unidades interpretaram aquele texto? Que sentimentos ele despertou?

Penso que essas reflexões são importantes para a prática pedagógica, pois várias pesquisas apontam como as referências televisivas estão presentes no cotidiano das crianças, em suas brincadeiras, falas, gestos, objetos, modos de vestir, enfim de várias formas e conseqüentemente estão também presentes no cotidiano da educação infantil.

3.5 Mediações Pedagógicas

Os trabalhos de Vigotski deram origem à linha de pensamento conhecida como teoria histórico-cultural. Em seus estudos ele aborda questões referentes ao desenvolvimento do ser humano, e busca “explicar os processos de aprendizado e desenvolvimento e sua relação com aspectos sociais” (RICHIT, s/d, p.03). Desse modo sua teoria reflete sobre o desenvolvimento do indivíduo por meio de um processo sócio-histórico e cultural, enfatizando a importância da linguagem e da interação com o meio. Para a teoria de Vigotski, os sujeitos se desenvolvem a partir das interações entre sujeito e sociedade, cultura e história de vida, nas suas oportunidades e situações de aprendizagem envolvidas e influenciadas pelos signos e instrumentos.

Por isso as interações além de necessárias, são fundamentais, pois permitem aos sujeitos envolvidos conhecerem/perceberem/descobrirem sua cultura e as dos outros, que se constituem e propagam por meio de signos, símbolos e instrumentos. Assim para compreender e descrever os processos de desenvolvimento do indivíduo, e as influências que recebem dos fatores externos do meio e suas interações, Vigotski desenvolveu conceitos como: mediação simbólica, signos, sistemas de símbolos, ZDP desenvolvimento e aprendizagem.

Para o autor, a mediação faz parte do processo da ação do sujeito sobre o objeto, e nesse processo ele identifica três elementos mediadores, os instrumentos – ferramentas que servem para transformar o objeto ou o meio, sendo que o instrumento carrega não só a função para a qual foi criado, mas também a forma de uso que foi se configurando no decorrer da história do grupo que o utilizava -; signos - exclusivamente humanos, usados para representar qualquer objeto, forma ou fenômeno; e os sistemas simbólicos, que são as estruturas de signos articuladas entre si.

Outro conceito muito importante proposto por Vigotski é a ZDP (zona blijaichego rezvitia). Segundo Zóia Prestes (2010), as primeiras traduções desse conceito para o Português foram embasadas nas traduções americanas, assim esse termo é mais conhecido no Brasil como Zona de Desenvolvimento Proximal. Também existe a tradução de Paulo Bezerra como Zona de Desenvolvimento Imediato³⁹. De todos

³⁹ No entanto, Zóia identifica um problema de tradução, pois na sua análise os termos proximal e imediato não contemplam o que seria o mais importante nesse conceito, que se refere a relação entre desenvolvimento e instrução e a

os conceitos propostos por Vygotsky, a ZDP é o conceito que mais aplicações obteve na área da educação, pois é onde acontece a mediação pedagógica. Ao se apropriar das informações e conhecimentos provenientes da interação com o meio, o indivíduo perpassa um processo de aprendizagem internalizando os signos e os sistemas simbólicos que contribuem para o seu desenvolvimento. Assim o desenvolvimento está diretamente relacionado com a aprendizagem, sendo a evolução do pensamento e as estruturas cognitivas, ou seja, “o aprendizado permite ao indivíduo a maturação das suas funções psicológicas propiciando o seu desenvolvimento.” (RICHIT, s/d, p.05).

Portanto o indivíduo se desenvolve na interação com o meio e com os indivíduos, num processo de conhecimento e reconhecimento de signos e sistemas de símbolos, e as interferências do meio. Por isso, sabendo que o meio exerce influência na aprendizagem e no desenvolvimento de cada indivíduo, devemos refletir sobre o papel das mediações pedagógicas que acontecem no cotidiano da educação infantil, percebendo se estas ampliam, diversificam, complexificam, o repertório cultural das crianças.

Sendo assim, percebe-se a importância de mediações que qualifiquem esse cotidiano, pois as crianças interagem com o mundo e com os instrumentos que este disponibiliza a elas, num movimento de internalização de signos e sistemas de símbolos que dão significado e significação a essa relação da criança com o mundo que a cerca, e por isso a criança é um sujeito ativo nesse processo de aprendizado e desenvolvimento. Sendo assim “os meios ou ferramentas que constituem a mediação não produzem o significado nem a aprendizagem, que é algo próprio da ação de cada indivíduo” (MARTINS e MOSER, 2012, p.11). Também é importante ressaltar que “a mediação do professor é imprescindível, pois o sujeito não se apropria do significado apenas por estar inserido em ambientes propícios, sejam eles alfabetizadores, letrados ou científicos” (GALUCH e SFORNI, 2009, p. 123).

Os processos de mediação são dinâmicos, sendo que o mediador pode influenciar no resultado dessa ação. Para Gasparin (2007, p.115) “a mediação implica, portanto, em releitura, reinterpretção e ressignificação do conhecimento.” Assim a mediação será tanto melhor

ação colaborativa de outra pessoa. Ou seja, “Vygotsky não diz que a instrução é a garantia de desenvolvimento, mas que ela ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento.” (ZÓIA, 2010 p.168)

quanto mais abrangente e variado for o repertório de conhecimentos e experiências do mediador. Pois

(...) ao aprender, o indivíduo não está isolado, mas sempre envolvido com outras pessoas, em um processo intersubjetivo constituído pelo sujeito que aprende, pelo sujeito que ensina e pela própria relação entre eles. Não obstante, a aprendizagem não ocorre apenas na presença do sujeito que ensina; ela pode ser constituída por objetos culturais, situações sociais e, principalmente, pela linguagem, que, por estar carregada de significados, torna-se o signo fundamental para a internalização das coisas da cultura (SILVA; ALMEIDA; FERREIRA, 2011, p.221).

Portanto é na relação com o outro que nos constituímos, e assim, por meio das interações com o meio, que tanto adulto quanto crianças se tornam sujeitos históricos e sociais. Dessa maneira é nas e pelas interações que as professoras vão se constituindo, num movimento de conhecer, experimentar e planejar suas práticas pedagógicas. Assim, sendo sociais e históricos, os sujeitos possuem suas visões de mundo, valores, sentimentos, comportamentos e hábitos que se constituem por meio das experiências vivenciadas em espaços sociais diversos. Por isso, estudos sobre as relações das professoras e crianças com a cultura são relevantes, pois permitem compreender dimensões da vida social que contribuem em parte, nas suas práticas pedagógicas.

(...) na relação com os diversos outros — colegas professores, alunos, família, sociedade, conhecimentos — o educador constrói o seu ser/fazer/saber docente, forma e é formado dialeticamente em suas relações, em uma dinâmica interativa, num processo que se inicia antes mesmo da educação acadêmica para o magistério e se prolonga ao longo da vida. Enfim, experiências pedagógicas concretas, vivenciadas como estudante e como docente, assim como todas as demais experiências da vida cotidiana, igualmente vão formando um arcabouço que

embasa as ações pedagógicas (SILVA; ALMEIDA; FERREIRA, 2011, p.221).

Assim podemos perceber que as mediações pedagógicas estão intrinsecamente relacionadas com o repertório cultural não só das crianças, mas também das professoras. Para ampliar, diversificar e complexificar o repertório cultural das crianças, as professoras se ancoram em suas experiências culturais proporcionadas pelo ambiente sociocultural na qual estão inseridas, e assim suas leituras, os programas de TV que assistem, o hábito de ir ao cinema e teatro, as músicas que escutam, influenciam suas mediações pedagógicas, e por isso conhecer as práticas culturais e o consumo das mídias das professoras pode contribuir para compreender as mediações que acontecem no cotidiano da Educação Infantil.

Para Martín-Barbero (2014), estamos passando de uma sociedade com sistema educativo a uma sociedade educativa, na qual as redes educativas atravessam tudo. E assim cada vez mais se evidenciam as palavras de Paulo Freire, que diz que “ninguém educa ninguém, nem ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comum mediados pelo mundo” (Freire, 1970, p.164). Dessa maneira as mediações pedagógicas devem contemplar essa rede, percebendo que a fala de alguém vai muito além de um “código que partilha com os outros, mas de onde fala, com quem e para quê?” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.29)

Sendo assim a educação deve contemplar em suas mediações e práticas pedagógicas um letramento que não se limite apenas à comunicação escrita e oral, mas que contemple a leitura de mundo, formando cidadãos capazes de ler de forma crítica e criteriosa os textos impressos, assim como também os textos escritos de outras maneiras, como os que se apresentam na TV e em outras mídias. É preciso também de saber que as crianças aprendam como criar e produzir esses textos, lembrando que aprender a ler significa transformar a informação em conhecimento;

isto é, decifrar a multiplicidade de discursos que articula/disfarça a imagem, a distinguir do que se fala do que se diz, o que há de sentido na incessante proliferação de signos que mobiliza a informação. Por outro lado, aprender a ler essa literatura é aprender a diferenciá-la, a distinguir e apreciar criticamente tanto suas inércias narrativas e

suas armadilhas ideológicas como as poéticas de repetição serial e as possibilidades estéticas dos novos gêneros (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.56).

Portanto a mediação pedagógica perpassa um processo de compartilhar e partilhar num movimento de entrecruzamento de significações.

4. POR QUE ESTUDAR AS MÍDIAS?

Partindo do pressuposto de que as mídias contribuem para a constituição da identidade dos sujeitos, podemos apontar que as mídias ocupam um lugar cada vez mais significativo no repertório cultural das nossas crianças. Contudo, é importante ressaltar que a contribuição das mídias depende da forma de recepção e mediação de suas formas e conteúdos, ou seja, as pessoas não são passivas às imagens, aos sons e textos da televisão, e sim se apropriam deles, dependendo de como estes afetam e fazem sentido para cada sujeito. Portanto esse processo está relacionado com uma conjugação de fatores subjetivos sociais, culturais e históricos (OROFINO, 2005).

É impossível ignorar a importância crescente das mídias eletrônicas, haja visto que as crianças passam boa parte de seus tempos na companhia dos instrumentos tecnológicos. E por isso as crianças estariam vivendo “infâncias midiáticas”, pois seu cotidiano está repleto de “(...) narrativas, imagens e mercadorias produzidas pelas grandes corporações globalizadas das mídias” (BUCKINGHAM, 2007, p.07). Contudo, para compreendermos o significado das mídias na vida das crianças é necessário percebê-las em seu contexto mais amplo, que envolve todas as relações que compõem esse cenário.

As relações com as mídias vão se estabelecendo a partir do contexto social e político no qual o sujeito está inserido, e por isso “mesmo sentado na frente de uma TV sem controle remoto, o destinatário decodifica, interpreta, participa, mobiliza seu sistema nervoso de muitas maneiras, e sempre de forma diferente do seu vizinho” (Pierre Levy , 2000, p.79) Ou seja, a relação com a TV se dá por meio dos filtros mediadores de experiências e significados, que podem tanto ir para um lado, como para o outro (Buckingham, 2007).

Silverstone (2002) ressalta que “o estudo da mídia precisa ser crítico, relevante. Deve criar e manter certa distância entre si e seu objeto. Precisa mostrar que é pensante” (idem, p. 10). Ele complementa que estudar as mídias implica inúmeras questões que não podem ser ignoradas. Ou seja, o *porquê* de estudar as mídias implica o *como* estudar as mídias.

Estudar as mídias é observar uma cultura cotidiana que é apresentada e representada, e assim “(...) seus significados [cotidiano] dependem de saber se realmente o notamos, se ele nos toca, choca, repugna ou atrai, enquanto entramos e saímos do ambiente midiático cada vez mais insistente e intenso” (SILVERSTONE, 2002, p. 12). Diante do exposto nos remetemos ao conceito de experiência de Larrosa

(2002) que pontua que “experiência é aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”(idem,p.26).

Sendo assim, a televisão ganha significado maior quando se relaciona com nossa experiência cotidiana, pois dessa maneira ela nos toca, e esse tocar nos transforma, ampliando nosso repertório cultural. Assim, nossa identidade ganha novas referências e se modifica, se transforma a cada contexto vivenciado, pois quanto mais experiências o sujeito viver, ou o quanto mais significativas elas sejam, mais elementos entrarão em jogo em sua constituição.

Como colocado por Silverstone, existe uma preocupação pública com os efeitos das mídias, principalmente em relação à substituição da sociabilidade por sujeitos viciados na “telinha”. O autor diz que é necessário investigar “as maneiras como a mídia participa de nossa vida social e cultural contemporânea.” (SILVERSTONE, 2002, p. 16) e assim perceber a mídia como um processo social e cultural, que vem sofrendo modificações; mas também como um processo político e econômico. Contudo, é bom considerar que diante da

polidiscursividade da TV, o telespectador não desenvolve uma relação homogênea e unívoca, mas sim diversificada, com expectativas e gostos diferenciados. Não deveríamos, portanto falar da relação com a TV, mas das múltiplas relações com a TV. (FUENZALLIDA apud OROFINO, 2005, p.53)

Por isso ao assistirmos a televisão devemos desenvolver um olhar crítico e orientado, capaz de perceber os valores e políticas de significação presentes tanto na forma quanto no conteúdo dos discursos. Pois, como ressalta Orofino (2005),

Hodge e Tripp (1986) destacam que nós, adultos, não prestamos atenção na complexidade das mensagens da TV e que simplesmente fazemos de conta que nada acontece diante da tela, subestimamos a importância cultural da mídia e as estratégias que utiliza para moldar a realidade e criar falsas necessidades, reproduzir estereótipos,

legitimar desigualdades e exclusões diante do público. (idem, p.89).

Ao defendermos a necessidade de um olhar crítico, porém, não estamos propondo uma educação que simplesmente "ensine" as crianças a repetir um discurso crítico sobre a televisão, mas sim que de fato contribua para desnaturalizar e aprofundar a sensibilidade das crianças em relação às imagens da TV enquanto algo que é construção humana. Como alerta Paula Sibilia, no contexto de atenção flutuante da contemporaneidade, "ao fazer uma 'leitura crítica' dos meios, corre-se o risco de lançar mais palavras em volume na correnteza de opiniões" (SIBILIA, 2012, p.87) que os jovens mal escutam.

Nossas experiências e repertório cultural definem nossos modos de ver, e nesse emaranhado de olhares vamos definindo nossas identidades juntamente com outros olhares e identidades; nesse cotidiano a televisão nos apresenta uma série de olhares - o de produtores, jornalistas, atores, roteiristas, diretores, criadores, etc. E assim quando assistimos TV, temos o olhar do outro que se apresenta ao nosso olhar, que nos mobiliza, que nos revela aquilo que sou ou não, um olhar capaz de me tocar, de me modificar, de me transformar. Assim o olhar "diz respeito a um aprendizado muito específico, de nos olharmos também naquilo que nós olhamos, e de pensar a partir do que foi visto, o de tomar para nós o que alguém pensou e que tornou de alguma forma visível público" (FISCHER, 2001, p.12). E assim nos questionamos: o que a programação televisiva torna visível para nós? Ou seja, quais as significações construídas pelas imagens, sons e textos? A quem a programação está endereçada? E como todas essas referências aparecem ou não no cotidiano da educação infantil?

A TV "é parte integrante e fundamental de processos de produção e circulação de significações e sentidos, os quais por sua vez estão relacionados a modos de ser, a modos de pensar, a modos de conhecer o mundo, de se relacionar com a vida." (FISCHER, 2001, p.15) Ou seja, a televisão apresenta um olhar sobre as relações sociais, narrando, mostrando, produzindo significações. E assim participa da constituição da identidade individual e coletiva de toda uma sociedade.

Desse modo, os valores implícitos ou explícitos do contexto histórico no qual os discursos televisivos foram produzidos estão arraigados a eles, tornando-os capazes de gerar empatia junto ao público que os assiste.

o supremo ponto de chegada de qualquer mensagem publicitária, talvez de qualquer boa comunicação: que o outro, a quem me dirijo, se reconheça, mesmo que seja para contestar. Favorável ou não ao que lhe é comunicado, o fundamental é que o alvo tenha sido atingido, que tenhamos escolhido muito bem o que Elisabeth Ellsworth chama de “endereçamento”, que, enfim, tenha ocorrido de fato uma interpelação do sujeito, uma mobilização desse outro em direção ao que lhe desejamos dizer. (FISCHER, 2001, p.29)

E por isso, se levarmos em consideração que as mídias têm cada vez mais um papel significativo nas experiências culturais contemporâneas, devemos refletir como preparar os sujeitos - no caso, as crianças - para lidar com essas experiências. A televisão, como um objeto cultural, social e político, também é um produtor social de sentidos e por isso a importância de refletir sobre o que olhamos e o que nos olha. E é preciso ir ainda além, pois “está acabando a era em que podíamos esperar proteger as crianças desse mundo. Precisamos ter a coragem de prepará-las para lidar com ele, compreendê-lo e nele tornar-se participantes ativas, por direito próprio” (Buckingham, 2007, p.295).

Em sua dissertação de mestrado, Iracema Munarim (2007) observou os traços do imaginário midiático nas brincadeiras das crianças na educação infantil em instituições de Florianópolis, focando a presença das mídias, em especial a televisão, no universo lúdico. A partir de trabalhos como o de Munarim temos como pressuposto que as manifestações culturais infantis em nosso contexto estão repletas de referências midiáticas.

Munarim (2007) acrescenta que “a constituição do espaço físico, a diversidade dos brinquedos, a proposta pedagógica das escolas e a mediação de pais e professores no que diz respeito ao acesso e à interpretação de conteúdos apresentados nas mídias [são] fatores significativos e influenciadores na constituição das brincadeiras das crianças.” (idem, p. 09). Assim, se a SME ressalta em seus documentos a brincadeira como o eixo norteador de toda prática pedagógica, a constatação de Munarim nos permite afirmar que os fatores citados por ela se relacionam com toda a elaboração do conhecimento pelas crianças no cotidiano da educação infantil.

Outro trabalho que podemos referenciar é o de Sara Souto-Maior (2005), cuja dissertação teve como objetivo conhecer 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 alcançar tal objetivo a pesquisadora realizou entrevistas com as famílias das crianças que frequentavam esse espaço. Com sua análise pôde constatar que “(...) 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” (Souto-Maior, 2005, p.11). Partindo também dessa afirmação, sabemos que o mesmo movimento acontece na educação infantil, ambiente onde as crianças entram com a sua curiosidade, com o intuito de compreender melhor o que estão vendo, e assim manifestar suas inquietações durante e/ou após assistirem algo nesse cotidiano ou em outros contextos, se dirigindo às professoras ou crianças do grupo.

Adelir Pazzeto Ferreira (2004), com a dissertação “Um espaço multimídia na educação infantil”, observou, no espaço multimídia da mesma creche de Florianópolis, as interações que as crianças estabeleciam com as mídias eletrônicas existentes naquele ambiente. Assim, sua pesquisa procurou “observar e analisar as diferentes formas de manifestação infantis, suas aprendizagens, suas fantasias, suas descobertas, seus encantamentos, enfim, vivências do dia-a-dia através das interações sociais”(idem,p.3).

As três pesquisas citadas acima foram realizadas em unidades de educação infantil do município de Florianópolis, duas focaram nas crianças e uma teve o foco nas famílias. Assim para complementar o panorama das reflexões em torno das pesquisas sobre as mídias na educação infantil de Florianópolis, esta pesquisa enfoca as *professoras* de educação infantil.

4.1 Um vôo panorâmico sobre as tradições teórico-metodológicas das pesquisas de recepção

Definir “recepção” é um desafio para vários pesquisadores de distintas áreas de conhecimento, pela dificuldade de se chegar numa concepção inequívoca e única, havendo assim uma diversidade de definições e abordagens (Boaventura, 2009). Por isso Boaventura sugere que se resgate as principais tendências de estudo da relação entre público e mensagem, para desta forma compreender essa multiplicidade de abordagens.

Vamos nos basear em Maria Immacolata Vassalo Lopes (1993) para identificar as principais correntes teórico-metodológicas que marcam historicamente as pesquisas em recepção. Devido a sua diversidade, nos limitaremos a destacar alguns pontos. Lopes destaca que há consenso entre vários autores sobre as principais correntes dos estudos em recepção, que são:

- **Estudos dos Efeitos** (Décadas entre 1930 e 40): Essa corrente se questionava sobre o que os efeitos das mídias causavam no indivíduo, investigando o poder dos anúncios publicitários e políticos. Nesse contexto, a recepção é orientada para identificar os efeitos/impactos provocados pela mensagem no público.

- **Usos e Gratificações** (a partir dos anos 1940): Nessa corrente, passa-se da pergunta “o que as mídias fazem com as pessoas?” para “o que as pessoas fazem com as mídias?” focando-se em responder quais os benefícios da experiência com os meios de comunicação. A ação dos meios é pensada como sendo capaz de alterar a estrutura cognitiva das pessoas, seu modo individual de conhecer o mundo.

- **Crítica Literária:** essa corrente se preocupa com as interpretações dos textos que determinam os efeitos destes sobre os leitores, sem, contudo, dar ênfase às investigações empíricas.

- **Estudos Culturais** (a partir da década de 1970): essa corrente faz a crítica a um modelo reducionista, focado apenas nos efeitos, propondo uma análise da produção e da recepção de as mensagens massivas com base num quadro semiológico, passando a recepção a ser considerada como uma prática complexa da construção social de sentidos.

- **Estudos de Recepção:** (a partir da segunda metade do século XX): Os estudos incluem uma análise empírica que compara os discursos dos meios com os discursos da audiência, bem como a estrutura de conteúdo com a estrutura das respostas da audiência, relativas àquele conteúdo.

O trabalho de Guillermo Orozco Gómes é especialmente importante para esta pesquisa, por envolver vários estudos pioneiros sobre a recepção infantil de TV. Segundo Orozco (1993), podemos identificar nas pesquisas de recepção diversas linhas de investigação com modelos teóricos-metodológicos distintos: usos sociais, consumo

cultural, mediação múltipla, etnografia da recepção e jogo, sendo que alguns modelos centram-se nos processos de recepção e outros nos produtos da recepção.

Segundo Orozco (1993), o objetivo dos estudos de recepção é compreender a recepção como processo, perceber o receptor como sujeito desse processo, e entender o meio social desse receptor, visualizando dessa maneira as possibilidades desse conhecimento para uma democratização do processo comunicativo. Dessa forma os sujeitos poderiam “dar-se conta de sua própria situação como sujeitos frente à recepção e ire potencializando sua capacidade de intervenção, de transformação e de atuação política” (idem, p.32).

Os estudos de recepção na América Latina são relativamente recentes. Sua emergência se dá no início dos anos 80. Os estudos culturais latino-americanos têm grande importância no debate sobre a recepção midiática, sendo Jesús Martín-Barbero a grande referência para a área. Os estudos culturais estão presentes nas principais referências que me auxiliaram na compreensão da relação entre TV e criança nessa pesquisa.

4.2 Os Estudos Culturais

Como precursores da corrente hoje conhecida como Estudos Culturais, podemos identificar na década de 1950 os trabalhos de Raymond Williams e Richard Hoggart, nos quais eles propõem uma ampliação do conceito de cultura e enfatizam as práticas culturais. Hoggart instituiu o *Centre for Contemporary Cultural Studies* (Centro de Estudos Culturais Contemporâneos) na Universidade de Birmingham, referência pioneira no campo, sendo que Stuart Hall foi o seu diretor subsequente. Buckingham (2012) define os estudos

pelo seu interesse nas relações entre práticas culturais singulares e processos mais amplos de poder social. Analisam como os prazeres e significados culturais são produzidos e difundidos dentro da sociedade, como os indivíduos e os grupos sociais usam e interpretam os textos culturais, e o papel das práticas culturais na construção das identidades sociais das pessoas. (BUCKINGHAM, 2012, p. 94-95)

Buckingham (2012) pontua que a mídia de massa – televisão, cinema, publicidade e imprensa - está presente nos estudos culturais como parte de um campo abrangente. Contudo, é importante ressaltar, como faz o autor, que as crianças estiveram quase completamente ausentes das pesquisas empíricas realizadas em Birmingham naquele período, onde as pesquisas voltavam-se aos estudos de classe social, gênero e raça, negligenciando outras dimensões.

Na década de 90 ocorreu uma institucionalização dos Estudos Culturais, principalmente nos Estados Unidos. Os Estudos Culturais Europeus também se expandiram e buscaram dialogar com os Estudos Culturais latino-americanos e asiáticos.

Importante ressaltar que, segundo Buckingham, nas pesquisas sobre crianças e mídia em geral – e ele cita como exemplo muitas pesquisas nos Estados Unidos - tendem a predominar aspectos de abordagens convencionais extraídas da psicologia do desenvolvimento, da psicologia social e dos estudos de comunicação em geral, sendo que os expoentes dessas abordagens geralmente ignoram os Estudos Culturais. Para Buckingham (2012), porém, os Estudos Culturais apresentam vários questionamentos fundamentais:

Epistemologicamente, questionam abordagens positivistas e empiristas como, por exemplo, aquelas incorporadas nas formas convencionais de análise de conteúdo de mídia: não assumem que o significado é autoevidente ou imanente em textos de mídia ou que é simplesmente transmitido ou distribuído aos leitores. Contestam os modelos normativos de desenvolvimento infantil, colocando atenção, ao invés disso, na mutante construção social, histórica e cultural da infância. Procuram entender as práticas de mídia das crianças em seus próprios termos e a partir de suas próprias perspectivas, em vez de compará-las àquelas dos adultos, e procuram explorar as experiências sociais infantis, especialmente na medida em que estas são construídas por meio do funcionamento de outras dimensões de poder social, tais como classe social, gênero e etnia. Nesses aspectos, as abordagens dos Estudos Culturais às crianças e à mídia apoiam-se em trabalhos recentes no âmbito da sociologia da infância

(Prout, 2008), na psicologia crítica e (mais amplamente) nas formas da teoria pós-estruturalista (BUCKINGHAM, 2012, p. 96).

O autor afirma que a grande constatação dessas diferenças pode ser percebida no debate sobre os efeitos da violência na mídia, pois sob a ótica dos estudos culturais a pesquisa dos efeitos seria uma teoria ingênua e inadequada, pensando o sujeito como mero receptor de mensagens pré-definidas. Buckingham (2012) ressalta que sua intenção não é defender na íntegra os estudos culturais, mas levar em consideração que eles oferecem um conjunto diferenciado de teorias e orientação metodológica para desenvolver os estudos das crianças em relação com a mídia que são distintos das pesquisas tradicionais, principalmente na psicologia.

A ênfase central, aqui, não é nos efeitos da mídia sobre o comportamento ou as atitudes, mas nas maneiras como os significados são estabelecidos, negociados e difundidos. A mídia não é vista simplesmente como veículo para transmissão de mensagens para um público passivo e tampouco a ênfase é colocada apenas no encontro isolado entre mente e tela. Pelo contrário, esta pesquisa considera os usos e interpretações infantis da mídia como processos inerentemente sociais e entende que estes processos são caracterizados por formas de poder e de diferença. A criança, aqui, não é vista primariamente em termos desenvolvimentistas, como uma categoria definida apenas pela idade. Ao contrário disso, há uma ênfase na diversidade das infâncias (no plural), especialmente em termos de classe social, gênero e etnia. Sob esta perspectiva, o significado de ser criança não é algo fixo ou dado, mas algo que é socialmente construído e negociado (BUCKINGHAM, 2012, p. 97-98).

Partindo das ideias apresentadas por Buckingham em relação aos estudos culturais, percebo que essa perspectiva permite compreender de maneira mais complexa as relações entre a criança e TV. Também percebo que essa perspectiva de pesquisa vai ao encontro das referências sócio-antropológicas usadas nesse trabalho para compreender a

educação e as culturas infantis. Assim como se faz presente nas referências de pesquisas do Núcleo Infância Comunicação, Cultura e Arte (NICA)⁴⁰ desde a década de 1990, especialmente as pesquisas de Buckingham, que são centrais nas pesquisas do grupo.

4.3 Considerações sobre o estudo da recepção televisiva

A TV brasileira teve início no dia 18 de setembro de 1950, com a hoje extinta TV Tupi. Segundo Jambeiro (2002), essa transmissão de imagens atingiu um total de 500 aparelhos receptores na cidade de São Paulo, e três meses depois já eram 2 mil aparelhos. Contudo o fator econômico limitou a expansão da televisão, que era na época considerada como um brinquedo de luxo das elites do país. Com o tempo a televisão começou a se expandir e a se consolidar no Brasil, tornando-se mais acessível a um grande público. Hoje dificilmente encontramos famílias que, não possuem televisão em suas residências. E encontramos facilmente pessoas que moram sozinhas e que possuem mais de um aparelho de TV em suas casas. Em conversa com uma professora que mora sozinha, esta me afirmou que possui três aparelhos em sua casa, ficando um na cozinha, um na sala e outro no quarto. Nem ela sabia dizer o porquê, pois percebia que isso não era necessário, em termos objetivos. E assim a televisão, além de um bem material que permite acesso a entretenimento e informação, também está relacionada com uma questão de status social e de companhia, garantindo a presença constante de vozes e personagens no cotidiano das pessoas.

A partir da presença dessa nova forma cultural, no século XX, começaram a ser produzidos alguns estudos e pesquisas preocupados com a influência da televisão sobre as crianças. Nos primeiros tempos da televisão as preocupações não eram tão efervescentes, pois ela era percebida apenas como uma inovação tecnológica capaz de juntar um grupo de indivíduos, muitas vezes de diferentes idades, que ficavam atentos à programação, disponibilizada em umas poucas horas (pois não havia 24 horas de programação como temos hoje). Hoje percebemos a mudança do uso da televisão, de uma audiência coletiva em família para um uso individual – cada um com o seu aparelho e com a programação que escolher, e até mesmo em alguns casos assistindo aos mesmos programas em televisores distintos.

⁴⁰ Núcleo de pesquisa do qual faço parte.

Desta forma, assim como os contextos de infância mudaram, como vimos no início deste capítulo, a televisão também mudou, principalmente a partir da década de 1980. Os fenômenos sociais e culturais ligados à televisão são hoje muito mais complexos, e ela está muito longe de ser um objeto unívoco e natural, pois hoje temos muito claro que cada telespectador recebe uma mensagem, mesmo ela sendo igual para todos de maneiras distintas. Isto, por um grande número de razões, inclusive porque, independentemente da capacidade crítica de cada um, seus cotidianos são distintos.

É inegável o espaço-tempo que a televisão assume no cotidiano das crianças. Por meio dela as crianças escutam histórias, imaginam, criam, vivem acontecimentos, conhecem pessoas e lugares, e assim viajam no tempo e no espaço. Ou seja, como diz Meyrowitz, “a televisão hoje acompanha as crianças através do planeta, mesmo antes de terem permissão para atravessarem a rua.”(apud PEREIRA, 2009, p.222)

Podemos citar como uma das maiores preocupações nos debates da relação entre crianças e televisão o tempo que elas ficam em frente à televisão; contudo, tão importante quanto pensar na quantidade de tempo em frente à televisão é perceber aquilo que se vê, como, quando, com quem, onde e por quê. (PEREIRA, 1999) Ou seja, é importante pensar todos os fatores em conjunto, um não é mais importante que o outro.

Se nos detivermos nos debates públicos em torno dessa relação, inclusive no Brasil, poderemos perceber que a grande maioria dos argumentos se concentra nos efeitos negativos da televisão, e há uma tendência a indicar consequências que ela teria sobre fenômenos sociais, ou seja, a televisão teria uma influência nefasta no comportamento das crianças, no seu desenvolvimento mental e atitudes. Contudo é importante ressaltar que os mesmos argumentos que são usados em relação aos efeitos da televisão, e também ao uso dos vídeos-games e internet, são ecos de preocupações que também surgiram no aparecimento da imprensa, do cinema e do rádio.

Para Pereira (1999) esse tipo de discurso nos remete a uma concepção behaviorista, com seu processo de estímulo-resposta. Para essa corrente “a televisão é uma influência poderosa, que molda a consciência e o comportamento das crianças. Esta é vista como uma vítima passiva da televisão, indefesa, fortemente impressionável, vulnerável.” (PEREIRA, 2009, p.224). Esta concepção teórica estava presente nos primeiros estudos, que se baseavam na teoria dos efeitos,

buscando conhecer os poderosos efeitos das mídias sobre uma audiência entendida como passiva.

Segundo Pereira (2009), as pesquisas desenvolvidas por Himmelweit no Reino Unido e por Schramm nos EUA, na década de 50, embora fortemente influenciadas pela problemática dos efeitos, provocaram uma ruptura na visão reducionista e determinista da relação criança e televisão, contribuindo com as investigações posteriores. Assim as pesquisas de Schramm, Lyle e Parker são referências nesses estudos, ocasionando uma mudança radical na abordagem de pensar essa relação, pois além de pensar a televisão e seu conteúdo passaram a pensar nas crianças e em seus contextos sociais. Segundo Schramm (1965), “parece claro que, para compreender melhor o impacto da televisão e os seus efeitos sobre as crianças, nos temos de libertar primeiro do conceito pouco realista (que é) aquilo que a televisão “faz às crianças” e substituí-lo por um outro: *aquilo que as crianças fazem com a televisão.*” (apud PEREIRA, 2009, p.225)

Desta maneira, como afirma Pereira (1999), e como já citamos também a partir de Lopes (1993), surge a corrente dos usos e gratificações, mudando o foco de pesquisa, que deixou de ser “o que as mídias fazem com as pessoas”, para “o que as pessoas fazem com as mídias”. Assim os sujeitos foram aos poucos deixando de ser entendidos como vítimas passivas e indefesas das mídias. Os estudos se focaram em como os indivíduos usavam as mídias para satisfazer suas necessidades e expectativas e nas gratificações que obtinham desses processos. A partir dessa época, os estudos realizados no Reino Unido foram tendendo a adotar uma perspectiva sociológica, já os estudos realizados nos EUA durante algum tempo tenderam a uma abordagem psicológica.

Pereira acrescenta (1999) que na década de 1960, as pesquisas com caráter psicológico passaram a se orientar pelo modelo cognitivista. Nessa perspectiva a criança assume um papel ativo e competente na atribuição de sentido. Contudo as pesquisas tenderam a focar sua atenção mais aos aspectos intelectuais da criança, dando pouca ênfase aos fatores sociais e culturais.

Desse período, Pereira (2009) dá destaque ao trabalho desenvolvido por Aimee Dorr (1986) que considera que a criança tem de ser ativa frente à televisão para dessa forma dar sentido aos seus conteúdos e utilizar as suas mensagens. Para essa autora existem três processos sequenciais na construção do sentido. O primeiro está relacionado à capacidade de codificar e decodificar, o segundo é referente ao processo de interpretação, e o último é a avaliação, onde a criança faz seus juízos em relação ao que assistiu. Para Dorr as

mensagens da televisão não são as mensagens que os telespectadores recebem, mas as que eles interpretam. Essa autora também chama a atenção para a importância do papel mediador das famílias no processo de construção de significados da relação com a televisão.

A partir da década de 80, acrescenta Pereira (1999), as pesquisas passam a se concentrar no envolvimento ativo da criança com a televisão, buscando compreender as experiências e práticas televisivas das crianças a partir delas e de seus contextos sociais. Essas investigações passaram a considerar que o contexto e as condições em que ocorrem a socialização e o desenvolvimento infantil influenciam no uso que as crianças fazem das mídias.

Girardello (1998) em uma pesquisa sobre a imaginação na relação entre a criança e a TV, destaca os dois eixos teóricos principais que situam as tendências básicas do pensamento sobre o tema televisão e crianças. Segundo a autora, há mais de quatro décadas a televisão desperta opiniões diversas, que a pensam desde como uma “janela” capaz de mostrar o mundo às crianças, como também “um veneno que intoxica” a alma das crianças. Para compreendermos melhor as divergências e convergências em torno desse assunto, a autora faz uma breve revisão de algumas tendências teóricas sobre a relação entre televisão e infância.

De acordo com Girardello (1998), uma visão representativa do olhar extremamente crítico à televisão é a de Jerry Mander, que em 1977 defendia a ideia de que quando assistimos televisão nossas capacidades adormecem, passando as imagens a serem “estocadas” na memória, sendo confundidas pelo sujeito com as imagens criadas por sua imaginação. “Não podemos mais dizer com certeza que imagens são nossas e quais vieram de lugares distantes. A imaginação e a realidade se fundiram. Perdemos o controle de nossas imagens. Perdemos o controle de nossas mentes.” (MANDER *apud* GIRARDELLO, 1998, p.87) Assim a televisão era percebida por ele como uma mediadora de experiências, que criava nas pessoas um cinismo sensorial, gerando uma confusão entre o concreto e o imaginário.

Também para Jean Baudrillard a televisão hipnotiza, num movimento que não contribui, mas também não prejudica a imaginação. Segundo Girardello, as ideias desse autor podem ser associadas com a tendência crítica à TV na década de 70, onde podemos apontar os estudos de Marie Winn e Erausquin, Matilla e Vázquez - autores de um livro publicado no Brasil com o nome de *Os Teledependentes* -, que alertam para o aspecto considerado viciante da relação da criança com a televisão.

Quando ligamos a televisão, por muitas vezes, a ligamos no intuito de nos entretermos, contudo junto ao entretenimento muitas informações vão sendo passadas em tempo real. E assim ligamos a televisão para assistir a um determinado programa e conteúdo e num piscar de olhos estamos acompanhando ao vivo uma tragédia que acabou de acontecer.

E assim estou ali sentada no sofá da minha casa e recebo a notícia de que um caminhão bateu num elevador e o derrubou, pessoas passavam, feridos, resgate... Tudo ao vivo. Horas de programação passando o resgate das vítimas ao vivo, e aos poucos iam se conhecendo as vítimas, o sobrinho que morreu, a mãe que está sendo resgatada ao vivo, o marido que causou o acidente. Um misto de real com irreal. Aquele corpo é real, tem uma história, mas se torna tão distante, que isso já não me “afeta”. Junto às histórias de vida de cada envolvido, vamos construindo conhecimentos sobre aquela situação, vamos construindo hipóteses para o caso em questão, e assim em frente à TV nos tornamos engenheiros, investigadores, policiais. Desta maneira a história de vida daquelas pessoas passa a fazer parte, mesmo que remota, da experiência de vida das pessoas.

E nesse misto de "real" e "irreal", vamos nos constituindo, vamos ampliando nosso repertório cultural e social. Vamos nos tornando mais humanos ou vamos caindo cada vez mais na barbárie apontada por Sônia Kramer? O que assistimos pode “constituir um permanente teste de inteligência, pois em que lugar melhor do que a televisão poderíamos aprender a duvidar de toda a informação, de toda imagem, de todo comentário? (BAUDRILLARD, 1993, p.154).

Sabemos que é comum que as crianças assistam a várias horas de televisão por dia. Segundo Sampaio e Cavalcante (2012) as crianças brasileiras na faixa de 4 a 11 anos assistem em média 4 horas, 50 minutos e 11 segundos, sendo essa média considerada uma das mais altas do mundo. “Certa parte da crítica procura reconhecer neste fenômeno não só o prazer potencial e a satisfação de necessidades simbólicas que a criança encontra na televisão, como as novas habilidades cognitivas adquiridas no processo”(GIRARDELLO, 1998, p.88). Douglas Rushkoff (*apud* Girardello, 1998), por exemplo, contrapõe as acusações de que a televisão diminuiria a capacidade de atenção das crianças: para ele, as crianças têm uma atenção mais larga, pois fazem bem, muitas coisas ao mesmo tempo.

E assim Girardello observa que Rushkoff (1996) e François Mariet (1989) são contrários aos críticos que sugerem a restrição da televisão na vida das crianças devido ao seu efeito hipnótico e apostam

na liberação dessa relação. Desta forma Mariet acrescenta que quando a criança gerencia sua experiência com a televisão, cria seu próprio repertório de formatos, ritmos, imagens, possibilitando que criança tenha uma relação ativa com o meio; por isso ele defende que a relação entre a criança e a televisão deva ser liberada.

O pensamento que advoga a restrição ou mesmo a eliminação da televisão procura evitar que as crianças tenham atrofiadas as capacidades intelectuais e imaginativas que as gerações anteriores à televisão teoricamente possuíam. Do outro lado, o pensamento que aposta na intensidade cada vez maior da relação entre a criança e os meios se coloca como arauto de uma evolução humana, da qual as crianças de hoje já seriam protótipos. (idem, 1998, p.89-90)

É interessante observar que o cenário descrito corresponde à década de 1990, anterior, portanto às mudanças trazidas mais tarde pela cultura digital, mas ainda assim poderíamos observar uma semelhança ou continuidade entre os argumentos utilizados para discutir a relação TV e criança e a relação computador e criança.

Buckingham (2007) em “Crescer na Era das Mídias Eletrônicas”, também faz um panorama das pesquisas desenvolvidas sobre a relação das crianças com as mídias. Suas discussões apresentam também duas perspectivas, a de autores que percebem as mídias como prejudiciais as crianças e a de outro grupo que as percebe como um elemento positivo na vida delas.

A partir dos estudos de diferentes autores, Buckingham conclui que “culpar ou festejar as mídias é superestimar seu poder e subestimar as diversas maneiras como as crianças criam seus próprios significados e prazeres” (BUCKINGHAM, 2007, p.87).

Após a leitura de Buckingham podemos perceber que as perspectivas de discussões em relação a crianças e as mídias tanto podem nos remeter a uma criança ativa e criativa ou nos direcionar a uma criança passiva e vulnerável. Também podemos perceber como a discussão sobre as mídias é complexa e contraditória, pois ao mesmo que em que se questiona o uso das mídias, mais freqüentes elas se tornam na vida das crianças.

Assim, segundo Buckingham (2007) ao mesmo tempo que não devemos partilhar de uma perspectiva que vê a criança como inocente e

vulnerável, também não devemos substituí-la totalmente por uma que visão que perceba a criança como totalmente ativa e autônoma, pois essa é também uma concepção tão homogênea e indiferenciada como a que se recusa. Assim a intenção é de se encontrar uma visão equilibrada, para uma análise mais concreta das mediações possíveis e necessárias nesse campo.

4.4 Infância Midiática: A relação com a TV e suas mediações

Como pontuado anteriormente é impossível ignorar a importância crescente das mídias eletrônicas, já que as crianças e adultos passam boa parte de seus tempos na companhia dos instrumentos tecnológicos. Contudo, para compreendermos o significado das mídias da vida das crianças é necessário perceber seu contexto mais amplo, que envolve todas as relações que se compõe nesse cenário.

Partindo das reflexões de Buckingham (2007), podemos concluir que se as crianças estão cada vez mais envolvidas com as mídias, a televisão poderia ser uma mídia que propaga uma cultura comum, e assim cada vez mais uma universalização da infância, onde todos tenderiam às mesmas preferências, hábitos, conhecimentos. Contudo, como ressaltado no decorrer do texto, a maneira como essas relações com as mídias vão se estabelecendo é influenciada por vários fatores, como o contexto social e político no qual o sujeito está inserido. É importante ressaltar que a transcendência de fronteiras que as mídias são capazes de promover possibilita à criança ampliar seu repertório cultural, não ficando este limitado apenas ao contexto social e político local, muitas vezes arraigado apenas às tradições. E assim outras questões surgem, ainda que não nos proponhamos a respondê-las no âmbito desta dissertação: as mídias possibilitariam uma ampliação cultural ou apenas uma homogeneização global? Estaríamos sendo desumanizados? A solução seria desligar a TV? A resposta para essas questões pode envolver os filtros mediadores de experiências e significados. E por isso, como “(...) as mídias eletrônicas tem um papel cada vez mais significativo na definição das experiências culturais da infância contemporânea,” (...) precisamos prestar atenção em como preparar as crianças para lidar com essas experiências.” (idem, 2007, p.32)

4.5 Recepção e mediação

Podemos afirmar que as palavras mediação, mediar e mediador se fazem presentes em muitos estudos no campo da Educação, aparecem em muitas dissertações e teses, contudo o significado desses conceitos não é comum entre diversos autores e pesquisadores, tais termos aparecem muito mais citados do que definidos, e assim sua “obscuridade” aumenta. Mas afinal o que é mediação? Para tentar compreender e esclarecer um pouco o conceito de mediações no contexto das pesquisas sobre televisão, cultura e infância com que dialogamos, parto das ideias do autor mexicano Guilherme Orozco e da autora portuguesa Sara Pereira, com o intuito de nortear algumas das discussões em torno da televisão e suas possíveis mediações, que pretendo fazer nesse trabalho. Assim iniciamos a reflexão, com a citação abaixo, de Orozco, sobre o sentimento das pessoas em relação a televisão.

Odiada por alguns, temida por muitos, admirada por outros, criticada por alguns, mas desfrutada por (quase) todos, a televisão tornou-se um dos fenômenos mais complexos, espetaculares e desafiantes de todos os tempos. (OROZCO, 2001, p.11)⁴¹

A partir da citação e da leitura dos outros autores que temos referido, podemos perceber que as discussões em torno da televisão em alguns momentos convergem, em outros se contradizem e nesse cenário se manifestam as recepções televisivas, assim como no cotidiano da educação infantil. Por isso é impossível pensar a educação fora desse contexto do qual a televisão faz parte, e conseqüentemente a recepção televisiva e suas mediações. Segundo Orozco (2001), a recepção não é um mero recebimento, mas uma interação, sempre mediada por diversas fontes, que se desdobram num processo complexo onde incluem-se estratégias e negociações com as referências midiáticas, resultando em apropriações variadas, que vão desde a reprodução até a resistência e a contestação. Para o autor a mediação não é um filtro, mas um processo de estruturação onde o sujeito configura e orienta, e assim, por meio de interações faz uma concessão de sentidos relacionados com suas referências midiáticas.

⁴¹ tradução nossa.

Em seu livro *Televisión, audiencias e educación*, Orozco (2001) comenta a quádrupla dimensionalidade da televisão: a dimensão *tecnológica* se refere à capacidade de “reproduzir” a realidade e transmiti-la, no momento em que acontece, com elevado grau de fidelidade e verossimilhança. Outra dimensão é a *lingüística*, que se refere às duas linguagens básicas da televisão, a auditiva e a visual e suas séries de efeitos sonoros, visuais, musicais, etc. A terceira dimensão é a *mediática*, que está relacionada com a fonte de informação e de programação da televisão que busca atrair o público. A última dimensão está ancorada nos sistemas sociais, culturais e políticos, que o autor nomeia de dimensão *institucional*. Em seu livro “Educomunicação: recepção mediática, aprendizagens e cidadania”, publicado recentemente no Brasil, Orozco (2014) apresenta uma quinta dimensão, a dimensão *estética*, que seria a conjunção das dimensões anteriores, envolvendo um estilo e a qualidade particular de um determinado “produto”.

“Ver, escutar, perceber, sentir, gostar, pensar, “comprar”, avaliar, guardar, retrain, imaginar e interagir com a televisão são atividades paralelas ou simultâneas de um longo e complicado processo de interação com as telas.” (OROZCO, 2014, p.36). Cada uma dessas ações exerce mediações significativas, ou seja, são objeto de mediações e sempre se encontram situadas e contextualizadas. Para entender melhor a recepção televisiva, Orozco propõe o estudo do que chama de *micromediações* e *macromediações*. As micromediações são um primeiro conjunto de mediações que provêm do âmbito individual, onde

Os sujeitos, individuais na qualidade de membros de uma audiência, concretizam “estratégias televisivas” inspiradas em primeiro lugar no que lhes é característico como indivíduos para, em seguida, concretizar também “contratos de recepção” (leitura ou escuta) a partir de onde se conectam com os de outros, formando “comunidades de apropriação e de interpretação” dos referentes televisivos (OROZCO, 2014, p.37).

Os “contratos de recepção” não acontecem num vazio sociocultural, eles são o resultado de “diversas negociações e capacidades de resposta, racionalização ou resolução de conflitos realizadas pelos sujeitos (...)” (OROZCO, 2014, p.38).

Diante da televisão acontece a recepção direta e primária das audiências. Essa recepção primária é suscetível à mediação situacional e institucional⁴², pois

A classe, a etnia, a cultura concreta da inclusão e pertença, a localização geográfica, o nível de renda, o gênero e seus imaginários concomitantes e demais possíveis critérios de segmentação configuram contextos e diferenciam segmentos “de entrada” das audiências, mesmo que essa diferenciação no mediático quase nunca seja final ou definitiva, já que os jogos particulares de mediação desembocam em segmentações que ultrapassam as classes, as gerações, os gêneros, a geografia e o étnico (OROZCO, 2014, p.39).

Além disso a presença de um ou mais sujeitos ao lado de quem assiste televisão é também uma fonte de mediação, e “integra-se com os contextos racionais, estéticos, emocionais, a partir de onde se assiste à televisão, se ancorando situacionalmente” (OROZCO, 2014, p. 38).

Além dessa recepção primária que acontece durante o contato com a televisão, Orozco afirma que para além do televisor se realizam as recepções secundárias e terciárias, que, mesmo distantes do aparelho, são tão importantes quanto a recepção primária. Quando uma criança comenta o que viu na televisão, ou brinca sobre o que viu, mesmo que isso aconteça num outro cenário distante da TV, também se trata de uma relação intermediada pela televisão.. Nesses casos as professoras poderiam intervir pedagogicamente, reorientando a elaboração dos conhecimentos e suas apropriações, possibilitando a ampliação do conhecimento, na direção de uma educação para as audiências.

Em relação às macromediações, Orozco (2014) destaca que a identidade ou as identidades dos indivíduos constituem uma das

⁴² *Mediação situacional* - está relacionada com o espaço no qual se encontra e que se relaciona com o meio em questão, no caso, a televisão e *Mediação institucional* - cada sujeito se relaciona, ao mesmo tempo, com várias instituições como família, igreja, escola, comunidade, Estado, onde seus processos de negociação variam de acordo com as condições materiais e espaciais. (MUNARIM, 2007)

mediações decisivas do processo de recepção televisiva, pois as identidades estão presentes de algum modo ao assistir televisão, reafirmando-se ou reconvertendo-se a partir delas e configurando-as. O autor também diz que a percepção ou as percepções estão relacionadas com “o visual e o auditivo, o sensorial, o simbólico, o estético, o emocional e o racional e se põem em jogo, configurando um processo cognitivo-afetivo-significante” (p.42). E, por último, Orozco ressalta que a mediação institucional, exercida pela televisão como instituição social, constitui um conjunto crescente de mediações. A mediação institucional televisiva não se manifesta no vazio institucional, apesar de outras instituições não estarem eficaz ou premeditadamente sob sua mediação.

Orozco (2014) lembra que “a televisão não é a única instituição que interage com as audiências” (p.46). Assim, de acordo com cada audiência, serão estabelecidas as instituições das quais ela participa e das quais provenham mediações. As principais instituições sociais são a política e os políticos, as famílias e os familiares, e outras fontes de mediações, como a igreja e os movimentos sociais.

Orozco aponta a existência de seis tipos de mediações, elencadas abaixo a partir da síntese de Dorneles (2003) :

- Mediações cognoscitivas – Para Orozco, a quantidade e qualidade das informações, os conhecimentos e os valores medeiam a recepção da mensagem;
- Mediação Cultural – A cultura na qual o sujeito está inserido influencia seus questionamentos e respostas;
- Mediações de referência – Estão relacionadas com a identidade/identidades do sujeito.
- Mediações institucionais – As instituições sociais constituem uma mediação no processo da recepção televisiva;
- Mediações Videotecnológicas – Além de instituição, a televisão é um meio técnico de comunicação, que, por meio de seus recursos tecnológicos, medeia a apresentação da realidade.
- Mediação Situacional – refere-se à situação em que a interação acontece.

A partir das idéias de Orozco podemos identificar que a família e a escola exercem uma mediação institucional, permeadas por outros tipos de mediações. Assim essas duas instituições estabelecem com os

sujeitos mediações correlatas, por isso percebemos que muitas das mediações que ocorrem nas famílias também podem ocorrer na escola e vice-versa.

No livro “A televisão na família: processos de mediação com crianças em idade pré-escolar”, de Sara Pereira (1999), a autora usa o conceito de mediação em um sentido um pouco diferente e especificamente focado na ação dos familiares em relação à audiência televisiva das crianças. Ela identifica três dimensões distintas da mediação da televisão exercida na família, a partir de Weaver e Barbour (1992):

- Mediação Restritiva: acontece quando as famílias controlam os tempos, programas e tipos de programas que as crianças podem ou não assistir;
- Mediação Avaliativa: acontece quando pais e criança veem televisão e discutem, interpretam junto o que estão assistindo. Esse tipo de mediação proporcionaria à criança uma compreensão crítica da televisão;
- Mediação não-focalizada: quando a criança por meio de observação percebe as idéias e concepções da família acerca de um assunto televisivo. Exige pouco ou nenhum envolvimento por parte dos pais.

Poderíamos dizer que esses tipos de mediação também acontecem no cotidiano da educação infantil, pois há momentos em que as crianças assistem ao que o adulto disponibilizou para elas sem a preocupação de uma troca. Em alguns casos as professoras conversam com as crianças sobre o que assistiram na televisão disponibilizada na instituição. Em outros, as professoras assistem junto e vão tecendo comentários durante a exibição do filme. Durante uma mesma proposta podem acontecer esses três tipos de mediação. No entanto, será que alguma dessas é ou deveria ser predominante no cotidiano da educação infantil?

Pereira também ressalta as variáveis que influenciam o consumo televisivo. Para isso se fundamenta em vários autores (Chevallier, Lazar, Chalvon, Brederode Santos). Esses autores, explica ela, chamam a atenção para a importância de fatores que influenciam o consumo televisivo das crianças. Por isso abaixo sintetizamos os fatores de influência destacados por Pereira (1999):

- a) Idade – Segundo Pereira, as crianças estão em contato com a televisão desde o seu nascimento, pois embora ainda não compreendam o que veem na tela, muitas das relações com a família acontecem na frente da TV. As crianças vão observando esse movimento em frente à TV e rapidamente aprendem a ligar o aparelho, trocar de canal, e a assistir TV regularmente. “Contudo a idade interfere no nível de compreensão e envolvimento com o aparelho. A criança em frente à TV passa por processos cognitivos, primeiro descobre como ligar, desligar, e a função do controle remoto; depois se apropria dos elementos que passam na tela, o que geralmente começa com a atenção às cores, movimento e sons e com o tempo percebem a junção de todos os elementos, fazendo com que parem e assistam a TV. Quanto menor a criança, menos tempo fica em frente à TV, à medida em que vai crescendo vai aumentando a quantidade de horas em frente a TV, até chegar a vida adulta.” (p.40)
- b) Sexo – Pereira (1999) diz que as pesquisas realizadas não são conclusivas e não apontam se existem ou não variáveis significativas em relação ao consumo televisivo entre os distintos sexos. No contexto da educação infantil, podemos afirmar que o tempo gasto em assistir TV, tanto pelos meninos, como pelas meninas, deriva do que é ofertado para que se assista. Se o conteúdo agrada mais ao público feminino, elas ficam mais tempo em frente à TV e vice-versa. Contudo o interesse não remete apenas ao fator sexo, pois ambos os sexos podem ter o mesmo grau de interesse por determinado produto televisivo e por isso essa variável depende muito do contexto analisado.
- c) Características do meio de habitação – Sara Pereira (1999) ressalta que há poucos estudos que abordam esta categoria. Mas podemos deduzir que essa variável está relacionada às possibilidades disponibilizadas às crianças, alternativas que podem influenciar no tempo de consumo da TV. Assim o espaço que a criança possui para brincar, os brinquedos, os sujeitos com quem brinca, todos influenciam na decisão de assistir TV.

- d) O nível sócio-cultural da família – Pereira (1999) cita alguns estudos de diferentes países que apontam que o tempo de consumo da TV está relacionado com o meio social-cultural. Assim, para esses estudos, o modo de pensar a TV influencia nos modos de uso, como por exemplo, se é utilizada como uma “baby-sitter” ou como uma possibilidade de novas aprendizagem, ou numa relação econômica na qual a família assiste TV por não ter condições financeiras de proporcionar outra opção, enquanto outras passeiam, vão ao teatro, etc.
- e) Os ritmos de vida – esta variável está relacionada ao cotidiano dos envolvidos, a como são disponibilizados seus tempos ao longo do dia e da semana e quais reservam para assistir TV. Como na rotina em família, o cotidiano da educação infantil também é marcado por esses ritmos que influenciam no consumo televisivo – entrada e saídas das crianças, hora do sono, dias de chuva.
- f) Oferta televisiva – A quantidade de horas de programação televisiva disponibilizada às crianças assim como em que momento, como e quando é disponibilizada, também influenciam nesse consumo.

Portanto, ao observar os fatores que influenciam o consumo televisivo, podemos concluir que há uma vastidão de possibilidades em uma especificidade de cotidianos, o que nos permite dizer da existência de uma heterogeneidade de modos de usar e assistir televisão.

Em seu livro, Pereira (1999) cita Rosengren e Windahal, investigadores suecos, que tinham como objetivo demonstrar que o uso da televisão é influenciado por um conjunto de fatores psicológicos e sociológicos, e apontam que “o uso da televisão pelas crianças afeta e é afetado por três fenômenos: o processo de desenvolvimento, a classe social e o processo de socialização”(p.45). “Só à luz destes pressupostos é que se pode compreender apropriadamente o uso dos media, bem como as suas causas e consequências” (PEREIRA, 1999, p.45). Os pesquisadores citados por Pereira também propõem um conceito do uso das mídias baseado em quatro dimensões: “quantidade de consumo (tempo dispendido); tipo de conteúdo preferido e consumido; tipo de relação com o conteúdo consumido; tipo de situação (contexto) de consumo.” (idem)

Além dessas dimensões os mesmos conceituam o consumo habitual – refere-se a um determinado padrão de consumo que é influenciado pelo estilo de vida, posição social, interesses, necessidades e oferta midiática - e o consumo real – refere-se à situação específica do telespectador e da oferta midiática disponibilizada a ele (PEREIRA, 1999). Segundo Sara Pereira (1999), a distinção entre consumo real e consumo habitual é fundamental para a análise das práticas televisivas na família.

Pereira (1999) também aponta as ideias de François Mariet, que distingue três modalidades de consumo televisivo por parte das crianças: *Tele-escolha* – a criança escolhe assistir o que gosta e algumas de suas conversas são permeadas por essas escolhas; *Tele-companhia* – a televisão é ligada com função de som ambiente não se presta atenção no que está passando, apenas em alguns momentos, pois concomitantemente se realiza outras atividades como brincar, comer, etc.; *Tele-substituição* – se assiste somente por falta de opção, de uma atividade mais interessante. Segundo Mariet, “acusa-se a TV de impedir as crianças de fazerem outras coisas quando é muitas vezes por não terem outra coisa para fazer que elas vêem TV. (apud PEREIRA, 1999: 47)

De acordo com Pereira, a proposta de Mariet possui limitações, mas ainda assim ela pode contribuir para se perceber os diversos modos de ver televisão e os fatores que influenciam o consumo televisivo.

Além das variáveis que influenciam o consumo televisivo, Pereira (1999) apresenta a noção de usos sociais da televisão, a partir de James Lull. Para Lull o consumo televisivo é influenciado por usos estruturais e usos relacionais. Podemos identificar o uso estrutural, como se referindo aos usos sociais da televisão que aparecem identificados como ambiente: ruído de fundo, companhia, entretenimento; – ou como regulação para marcar tempo, padrões de conversação, planejamento de atividades. Nos usos relacionais, Lull apresenta quatro categorias. A primeira é a facilitação da comunicação com o pretexto e temas de conversas, opiniões, redução da ansiedade; Outra categoria é como escape, descontraindo o ambiente da família, reduzindo tensões e conflitos. A terceira categoria é a aprendizagem social, que inclui as tomadas de decisões, comportamentos, transmissão de valores, distribuição da informação. A última categoria é a competência/domínio, que está relacionada com a substituição e o reforço de papéis, e o exercício de autoridade.

Assim parto do pressuposto de que existem distintos modos de ver televisão, de usos sociais que dela se faz, de formas de mediação, de

consumo, produções de significados, que são todos reflexos das diferentes práticas sociais e pedagógicas. E por isso é também responsabilidade da professora de educação infantil - embora não exclusiva dela - a alfabetização midiática.

Em que medida o sujeito estará alfabetizado se não for capaz de ver, interpretar e problematizar as imagens da TV, de assistir e entender os filmes, de analisar as publicidades criticamente, de ler e problematizar as notícias de jornais, de escutar e de identificar programas de rádio, de saber usar o computador, de navegar nas redes e de produzir outras representações através das diversas mídias? (FANTIN, 2007, p.01).

Segundo Fantin (2007), estamos sendo educados por imagens, sons e outras linguagens relacionadas às mídias, tornando-as protagonistas nos processos culturais e pedagógicos, e por isso a autora aponta a necessidade das mediações pedagógicas.

Contudo Fantin ressalta que estamos longe de problematizar suficientemente as mudanças proporcionadas pelas mídias, tanto no aspecto da formação quanto da prática pedagógica. O primeiro aspecto apontado por ela é a necessidade de contemplar as mídias na formação inicial e continuada das professoras, com o intuito de estudar, praticar e aperfeiçoar. A autora sugere a abordagem da mídia-educação, que possibilitaria ensinar *para/sobre* as mídias, *com* as mídias *e através* das mídias. A mesma inquietação que surge em mim vai ao encontro do texto da autora, que se questiona também sobre que mediação estamos propiciando em relação a essa experiência cultural.

A mesma autora ressalta a importância de que para ampliar o repertório cultural das crianças é necessário problematizar seu consumo cultural. Contudo,

o desafio que se apresenta é como discutir esses critérios sem resvalar para o moralismo, escapar de certa hipocrisia presente nos discursos adultos e sem ficar refém de uma possível perversidade das crianças. Afinal, não se trata só de hipocrisia nem só de perversão, mas sobretudo de formação (FANTIN, 2007, p.04).

A partir das várias discussões aqui abordadas, podemos admitir que uma parte das experiências sociais e culturais contemporâneas são acessadas por meio das mídias, nas quais se inclui a televisão, e sendo assim, a televisão possui um papel socializador. Embora muitas dessas socializações sejam questionáveis do ponto de vista da educação, não compartilhamos da ideia de que a mediação das referências provenientes desse meio deva sempre ser de resistência e negação. Ou seja, como coloca Fantin (2007), não devemos desprezar tudo o que as crianças assistem; ao invés disso, deveríamos tomá-lo como objeto de estudo, compreendendo inclusive as aprendizagens que elas têm com essas experiências midiáticas e também refletindo sobre os consumos das mídias.

Dessa maneira devemos pensar numa educação que desenvolva uma reflexão crítica em relação às referências midiáticas que as crianças trazem para o cotidiano da educação infantil. Conhecer, refletir e explorar essas referências midiáticas permitirá que a professora planeje possibilidades que ampliem o repertório das crianças, permitindo a elas construir seus conhecimentos de maneira crítica e criativa. Para isso é necessário que se trabalhe com os eixos que sustentam a mídia-educação.

Por isso concordo com Fantin (2007), em que a educação deva estar pautada numa perspectiva que englobe as múltiplas linguagens, sustentada por 4C's, que são:

Cultura (ampliação e possibilidades de diversos repertórios culturais), Crítica (capacidade de análise, reflexão e avaliação) e Criação (capacidade criativa de expressão, de comunicação e de construção do conhecimento). A essas três palavras que começam com a "letra C", acrescento o C de cidadania, configurando então os "4 C" da mídia educação: Cultura, Crítica, Criação e Cidadania, que devem estar presentes na educação das crianças e na formação de professores. (FANTIN, 2007,p.08).

A educação infantil é pautada numa perspectiva que engloba as múltiplas linguagens, no entanto percebo a necessidade de um aprofundamento no qual possa evidenciar os 4 Cs enfatizados por Fantin (2007).

Fischer dizia em 2001 que “a escola não está suficientemente instrumentalizada para dirigir-se à “criança telespectadora” (2001, p. 32), e ainda afirmava que a escola tinha um longo caminho a percorrer na busca de um trabalho mais amplo e diversificado que envolva as múltiplas relações entre mídia, cultura e sociedade. Por isso a autora afirmava que o trabalho pedagógico deve fazer o exercício de selecionar, tornando a TV e seus produtos objetos de estudo e reflexão, olhar o que olhamos “quase sem olhar”, percebendo suas múltiplas possibilidades de olhares e de como estes nos olham. Considero que tais preocupações permanecem atuais.

Por meio de algumas questões centrais, Fischer (2001) apresenta uma proposta de roteiro para análise de produtos televisivos. Sintetizo a seguir as questões elaboradas pela autora.

- 1) Que tipo de programa é esse?
- 2) Quais os objetos desse artefato? Quais suas estratégias de veiculação? A quem se “endereço”?
- 3) Qual a estrutura básica do programa?
- 4) Afinal, de que se trata esse programa? Quem fala e de que lugar?
- 5) Com que linguagens se faz este produto?
- 6) Que relações fazer entre esse artefato da mídia e outros problemas, teorias ou temáticas de interesse para educação?

No mesmo contexto, Magaldi (FISCHER, 2001) diz que “a TV precisa entrar nas escolas e na formação dos professores não apenas como recurso, meio, mas também – e, sobretudo – como objeto de estudo. (p.113)

Sampaio e Cavalcante (2012) baseados em alguns documentos acadêmicos e normativos, definiram critérios e indicativos de qualidade para a análise da Programação Infantil da TV Brasil. Para tal estudo usam quatro dimensões relacionadas ao estudo da qualidade, que são a da *Programação* (contato com diferentes materiais audiovisuais);- a dimensão *Audiovisual* (recursos técnicos usados para obter um bom resultado em termos de imagem, som e edição); o *Conteúdo da mensagem* (se valoriza a presença de ensinamentos morais que sejam úteis à criança, linguagem adequada e a não existência de conteúdos violentos ou sexuais condenáveis); e se é *Legal* (se está de acordo com a legalidade, não exibindo cenas ou conteúdos que prejudiquem o

desenvolvimento infantil e nem promovam a discriminação, o desprezo ou fomentem o ódio).

No entanto os autores ressaltam que “é preciso ouvir as crianças e os adolescentes e avaliar as questões tematizadas aqui por adultos, conforme sua voz, suas percepções, interesses e expectativas em relação ao que deve ser uma programação de qualidade.” (Sampaio e Cavalcante, 2001, p.35)

Os mesmo autores citam os critérios identificados por Nikken (2006) que fez um estudo sobre os critérios para avaliar a qualidade da TV para crianças utilizados pelos críticos da imprensa Holandesa distribuído em 19 categorias que são: compreensibilidade, qualidade estética, envolvimento (captura a atenção das crianças), entretenimento, inocuidade (não assusta as crianças), presença de modos de conduta, originalidade, relaxante (deixa a criança a vontade), provocativo (deixa a criança curiosa), qualidade do script, estar no lugar certo, qualidade de apresentação, apelar para adultos (também é atraente para os adultos), livre de restrições.

No Chile, os critérios de qualidade da programação infantil são avaliados pela Comissão Nacional da TV Chilena, que possui como parâmetro que o programa infantil deva trazer algum ensinamento, podendo este ser classificado em quatro categorias: habilidades cognitivas (raciocínio lógico, resolução de problemas, etc), conhecimento/informação (culturas, artes, teorias), habilidade sociais/emocionais (aprender a viver consigo mesmo e com o outro) e cuidado do corpo/habilidades manuais (hábitos de higiene, aprender habilidades manuais). Além desses ensinamentos os critérios também observam as condutas construtivas (relacionadas à cooperação, ao respeito, honestidade, responsabilidade) e as condutas não construtivas (que envolvem comportamentos como irresponsabilidade, desonestidade, egoísmo, etc). Ao analisar os programas, o modelo chileno situa esses aspectos no contexto da narrativa, e assim “uma conduta inadequada pode receber pontuação positiva em termos de mediação se a ela estiver associada alguma forma de condenação ou crítica”. (Sampaio e Cavalcante, 2001, p.43)

A Argentina também possui seus critérios de qualidade, e os justifica como uma importante ferramenta de acesso aos direitos das crianças e adolescentes a serem escutados, valorizados e reconhecidos. Já foram estabelecidos 14 critérios de qualidade, que são: promoção, proteção e defesa dos direitos; informação (local, nacional, internacional); federação (respeito às diferenças regionais); curiosidades; capacidade crítica; recreação; diversidade; voz das

crianças; audiências (ter programação para as diferentes faixa etárias); participação; dignidade; hábitos saudáveis; identidade; e produção.⁴³

No Brasil, a ONG Midiativa realizou uma pesquisa sobre a qualidade da televisão sob a ótica de pais e filhos, identificando dez critérios nesses dois grupos, que foram: ser atraente, gerar curiosidade, confirmar valores, ter fantasia, não ser apelativo, gerar identificação, mostrar a realidade, despertar o senso crítico, incentivar a autoestima, preparar para a vida. (Sampaio e Cavalcante, 2001)

Em 2006, foi publicado pelo Departamento de Justiça, Classificação, Títulos e Classificação do Ministério da Justiça do Brasil o Manual de Classificação Indicativa, com a finalidade de estabelecer um equilíbrio da veiculação de produtos audiovisuais entre o direito de proteção da criança e adolescente e o direito à liberdade de expressão. No Manual de Classificação Indicativa, o Ministério da Justiça ressalta que tem o dever de exercer a classificação indicativa de forma democrática e objetiva e em co-responsabilidade com a família. No intuito de possibilitar uma análise adequada sobre os produtos audiovisuais, traz uma lista de conteúdos considerados desejáveis na produção audiovisual, e assim apresenta a síntese de um conjunto de comportamentos considerados adequados e inadequados. E assim como adequados se reconhece o:

- Comportamentos cooperativos, solidários e de ajuda aos demais;
- Comportamentos que denotam responsabilidade;
- Comportamentos que valorizam a honestidade;
- Comportamentos que valorizam o respeito aos demais;
- Comportamentos que valorizam a capacidade de resolução de conflitos;
- Comportamentos que valorizam as habilidades cognitivas da criança;
- Comportamentos que valorizam o conhecimento;
- Comportamentos que valorizam o cuidado com o corpo;
- Comportamentos que valorizam as habilidades manuais/motoras;
- Conteúdo de respeito e estímulo à diversidade;
- Cultura da paz;
- Habilidades socioemocionais;

⁴³ Critérios de Qualidade do CONACAI, disponível em: https://docs.google.com/file/d/0B65SsIhQ8_DWRDBoaEFOWTRzLTg/edit

- Menção aos direitos humanos de forma positiva;
- Opiniões/ informações divergentes/ plurais e,
- Regionalização da programação e produção independente.

O Manual de Classificação Indicativa apresenta também os comportamentos e conteúdos que devem ser evitados, que são:

- Comportamentos repreensíveis/ não desejáveis. (irresponsabilidade, egoísmo, desonestidade, desrespeito, manipulação, preconceito, ameaça, etc – sem que haja uma clara mensagem de repúdio a estas práticas.
- Comportamentos/conteúdos que identifiquem o consumo como forma de valorização social/ pessoal, de alcance de felicidade e,
- Comportamentos/ conteúdos que valorizem a beleza física e/ou do corpo como condição imprescindível para uma vida feliz e/ou para a aceitação social do grupo.

Esse levantamento de critérios de qualidade nos permite refletir, analisar e discutir uma possível elaboração de indicativos de qualidade para a escolha de materiais audiovisuais para a Educação Infantil. Pois concordo com Fantin (2011) quando afirma que “a complexidade que envolve a questão da qualidade não pode nos intimidar, nem nos furtar de discuti-la no contexto da educação. Se as crianças interagem com as produções e se é função da educação fazer mediações significativas a elas, é necessário correr esse risco e enfrentar a questão da qualidade” (p.135).

Fantin (2006) apresenta algumas pistas de algumas reflexões que as professoras e demais profissionais podem se fazer ao escolher filmes para mostrar as crianças, a partir de critérios éticos, pedagógicos, afetivos e lingüísticos. E assim a autora reúne alguns pressupostos sobre as qualidades dos filmes e que poderiam orientar na escolha de filmes que são:

Tabela 1- Alguns pressupostos sobre as qualidades dos filmes

Ampliar o repertório cultural das crianças	Com escolha de filmes que apresentem diferentes contextos sócio-culturais, diferentes linguagens, diferentes valores e diferentes estéticas.
Todo filme pode ser educativo,	Considerar que todo filme pode ser educativo, pois às vezes, mais que o filme em si, educativa pode ser a relação que se estabelece com ele; isso não significa que não se deva pensar nas “qualidades inerentes” que os filmes possuem.
Níveis de desenvolvimentos dependem de diversos fatores	Considerar que os níveis de desenvolvimento das crianças, seus interesses, capacidades e preferências, dependem de diversos fatores: da relação com a cultura, das diferentes condições de infância, dos interesses que variam a partir das capacidades reais e potenciais, da idade, do capital cultural, das preferências de gênero, classe, etnias, etc.
Conhecimentos prévios das crianças	Escolher os filmes a partir do conhecimento que o educador tem das crianças daquele grupo específico, de seus desejos, suas faltas e necessidades, sabendo que os filmes possuem sempre um grau de abertura e incerteza que permitem interpretações as mais diversas.

Fonte: (FANTIN, 2006, p. 184-185)

A autora ainda pontua que “se não podemos desconsiderar as condições em que as mediações e os filmes são produzidos e recebidos, também não podemos avaliar os filmes em si e por si, sem relação com

os objetivos e recursos de quem os produziu nem com os modos em que quem os recebe os utiliza e compreende.” (p.185)

Fantin (2011) afirma que “para entender melhor a as relações das crianças com os filmes, é preciso prestar atenção aos seus olhares e às suas reações frente ao cinema: quando elas acabam de assistir e querem se transformar nos personagens; quando ficam dias e dias brincando do que viram; quando falam, conversam e discutem sobre o filme; quando abraçam e beijam a capa do CD” (p.123). Portanto, além de perceber como as crianças se apropriam das mídias, é importante também conhecer como elas interpretam e reelaboram essas experiências.

Como podemos perceber “há que discutir uma série de questões: que filmes utilizar, como escolhê-los, de que forma trabalhá-los, o que implica também questões como adequação, repertórios e gêneros, além de termos sempre em mente as mediações necessárias à contextualização, à análise e as possibilidades de diálogo” (FANTIN, 2011, p.124).

Assim, após esse vôo panorâmico sobre as questões da tríade criança, educação infantil e televisão, e alguns de seus aportes teóricos e propostas de critérios para a mediação de audiovisuais na Educação Infantil, direcionamos nosso olhar para o cotidiano da educação infantil, entregando-nos ao campo de pesquisa num movimento estranhamento, entranhamento, e desentranhamento.

5. MERGULHANDO NO CAMPO DE PESQUISA

Levando em consideração que a etnografia propõe estudar a cultura e a sociedade, descrevendo, interpretando e compreendendo o que os sujeitos fazem em um determinado ambiente, a primeira escolha metodológica deste trabalho se fez por um estudo com traços etnográficos. No entanto o foco dos antropólogos é a descrição da cultura, já o foco das pesquisas em educação é o processo educativo. Essa distinção de enfoque permite que não se necessite sempre usar todos os requisitos da etnografia nas pesquisas de educação, e assim, segundo André (1995) em nosso campo muitas vezes fazemos estudos do tipo etnográfico e não uma etnografia no sentido estrito.

Considero esse trabalho como sendo do tipo etnográfico, por apresentar técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Entende-se como observação participante aquela em que o pesquisador interage com o campo de pesquisa, afetando-o e sendo afetado por ele. A entrevista tem o caráter de aprofundar e esclarecer questões e problemas observados. A análise dos documentos permite contextualizar o fenômeno, perceber suas vinculações e complementar as informações coletadas.

Além dessas técnicas, as pesquisas do tipo etnográfico apresentam algumas características que estiveram presentes no desenvolvimento da pesquisa, tais como: a interação constante entre pesquisador e pesquisado; o pesquisador como responsável pela coleta e análise dos dados; a ênfase no processo e não num produto final; a preocupação com o significado, ou seja, com a tentativa de apreender e retratar a visão pessoal dos pesquisados; o envolvimento em um trabalho de campo.

Ligado a esse estudo de tipo etnográfico, realizei também um estudo de caso. Nosso campo de pesquisa foi uma instituição de educação infantil municipal, em Florianópolis, sendo que o sistema possuía um total de 87 unidades. Levei em conta que “o interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.” (ANDRÉ, 1995, p.31)

Com pretensão de investigar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, e focando especialmente o professor e seu trabalho docente, o uso da abordagem etnográfica permitiu investigar as ações e

relações que configuram o cotidiano educativo, e assim perceber e refletir sobre os usos da televisão na Educação Infantil.

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 1995, p.41).

É necessário ressaltar que o estudo etnográfico volta-se para os valores, concepções e significados culturais dos pesquisados, num movimento que compreende e descreve, longe de um processo de enquadramento de concepções e valores do pesquisador. Sendo que

O que faz um etnógrafo não é um retrato – ou uma reprodução – da realidade, mas uma interpretação, a sua interpretação da realidade, ou seja, a descrição etnográfica é marcada pelos traços distintivos do pesquisador – idade, sexo, cor, classe social, instrução. Não é portanto isenta de valor.(ANDRÉ, 1995, p.117)

Essa pesquisa também não se preocupa apenas com *o que e como* algo está ocorrendo, mas também com reflexões que possibilitem a qualificação do uso da televisão na educação infantil, buscando tornar o estudo útil aos pesquisados e aos demais profissionais da educação. E por isso essa pesquisa apresenta também alguns traços de uma pesquisa-ação, pois pretende-se que pesquisador e pesquisados, a partir dos resultados obtidos, pensem em alternativas para os possíveis problemas encontrados, que visem futuras ações transformadoras. Assim propomos um processo dialógico entre pesquisador e pesquisados, no qual os pesquisados também desempenham uma função interrogativa e reflexiva. Conforme Thiollent, “a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou

fazer avançar o debate acerca das questões abordadas.” (idem, 1947, p.22)

Sendo a subjetividade um elemento importante para esta pesquisa, temos a noção de que não buscamos resultados “matemáticos” para as categorias de análise e por isso a opção foi por uma abordagem híbrida, que inclui traços da etnografia, do estudo de caso e da pesquisa-ação. Para efetivação dessa metodologia optei por algumas ferramentas metodológicas que contribuíssem com a coleta e análise dos dados. Assim para os momentos de observação optei por utilizar um diário de campo, gravação de áudio, fotografia e filmagens.

Para complementar as observações do cotidiano, pensou-se na elaboração de questionário com questões abertas, que foi respondido pelas professoras e profissionais da instituição pesquisada, com o intuito de conhecer seus hábitos do cotidiano e consumo midiático, contribuindo com a ampliação do olhar da pesquisadora e permitindo conhecer o que as professoras assistem, o que suas famílias assistem, o que não assistem, o tempo que assistem, os vários porquês envolvidos, do ponto de vista das professoras, assim como reflexões gerais e específicas relativas à docência.

Essa estratégia permitiu-me conhecer outros contextos além daquele no qual me encontro enquanto pesquisadora, que fazem parte das tramas cotidianas que envolvem os sujeitos pesquisados e que são importantes para compreender as diferentes apropriações e produções de sentido, suas interpretações, construções de conhecimento e as mediações que propõem.

O questionário foi elaborado com base num roteiro básico elaborado pelo NICA/UFSC, e que tem servido como parâmetro para diversas pesquisas do grupo, sendo que é constantemente reformulado de acordo com os objetivos de cada investigação realizada. O roteiro geral do NICA sugere que sejam criadas estratégias adequadas a cada situação, por isso nenhum questionário ou roteiro é igual, mas vários possuem objetivos comuns que são:

- Identificar a importância das mídias no cotidiano das crianças - e nesse caso das professoras -, assim como sua presença, conteúdos e produtos recebidos;
- Contextualizar a recepção das mídias não só no momento da recepção, mas nas demais atividades cotidianas, e as mediações que a atravessam;

- Fazer um levantamento das preferências das crianças (no caso, das professoras) – temas, histórias, personagens – que contribuem para seu imaginário.

Esse instrumento de pesquisa nos permite conhecer o contexto social e cultural dos sujeitos da pesquisa, que é de vital importância, pois os resultados das pesquisas realizadas no NICA indicam que as análises do “papel das mídias na vida da criança precisa[m] levar em conta o contexto social e a qualidade material de seu cotidiano.” (GIRARDELLO & FANTIN, 2009, p.18). Por isso penso que o mesmo vale para os adultos, e consequentemente para as professoras.

Assim essa pesquisa pretendeu fazer um exercício de contextualizar a recepção midiática no cotidiano educacional e conhecer as mediações adultas disponíveis, assim como fazer um levantamento dos temas, histórias e personagens televisivos que são apresentados às crianças e que passam a fazer parte do seu universo imaginário. Pois, segundo Seiter (1999) os “significados são inseparáveis desses contextos e negociados dentro deles.” (*apud* GIRARDELLO & OROFINO, 2009, p.24)

Para tratar das questões éticas nas pesquisas com crianças, Fantin (2009) usa os estudos de Bogdan (1994), que trazem alguns pontos importantes para orientar as pesquisas em educação. O primeiro ponto se refere à preservação da identidade dos sujeitos que participam da pesquisa, tanto nos materiais escritos e verbais como nas imagens, protegendo o pesquisado de qualquer tipo de transtorno ou risco. Por isso pretendia-se utilizar, como método para preservar a identidade das crianças mencionadas na pesquisa, a escolha pela própria criança do seu nome na pesquisa; contudo, como já dissemos no início deste trabalho (p.29), durante a pesquisa tornou-se difícil concretizá-lo, pois muitas das crianças do GII se expressavam pouco oralmente, o que dificultava a elaboração de uma dinâmica que permitisse que de fato elas escolhessem seus nomes; também, de alguns momentos observados, participavam crianças de vários grupos do NEI, e assim a pesquisadora criou uma maneira pessoal de identificá-las sem revelar suas identidades, e desse modo as crianças foram nomeadas por nomes fictícios. Esse método, como já lembramos, foi utilizado em diversas pesquisas em nosso contexto, como as de Iracema Munarim (2007) e Elaine de Paula (2007). No entanto foi possível utilizar essa técnica com os adultos envolvidos, e assim os nomes que designam na pesquisa cada professora e profissional foram escolhidos por cada um deles.

Outro ponto tem relação com o respeito, pois para que os sujeitos participem da pesquisa, é necessário que tenham conhecimento

da pesquisa, de seus objetivos, e dos instrumentos metodológicos, tantos escrito, como verbais ou fílmicos. Por isso o projeto de pesquisa proposto foi encaminhado à Gerência de Formação Permanente da Secretaria Municipal de Educação para aprovação, sendo autorizada a pesquisa. A instituição onde a pesquisa seria realizada recebeu uma cópia do projeto, e o socializou entre os profissionais, para conhecimento e consentimento da participação da unidade na pesquisa. Após o aceite da unidade marcamos uma ida da pesquisadora à instituição, para apresentar numa Reunião Pedagógica a proposta de pesquisa, sanando eventuais dúvidas, e também para conhecer as professoras que se propunham a participar do projeto. Além disso, sabemos que durante toda a pesquisa o pesquisador deve se manter à disposição para esclarecer eventuais dúvidas. Por isso me coloquei à disposição de todos os sujeitos envolvidos no processo.

A autorização de participação na pesquisa também é um elemento importante, pois deve ser clara e explícita, principalmente em relação às crianças, sendo que as famílias dão a autorização formal para a participação da pesquisa. Contudo é necessário que as próprias crianças também aceitem participar da pesquisa, para isso procurei me inserir no cotidiano delas, de forma que as mesmas me reconhecessem como pertencente aquele grupo, para que dessa forma pudéssemos estabelecer uma troca de experiências mais significativa.

A autenticidade dos registros representa o comprometimento do pesquisador com a pesquisa, assim em seu diário de campo os registros devem ser fiéis às suas observações, descrevendo, analisando e refletindo os movimentos reais do campo pesquisado. Também é importante ressaltar que nas pesquisas qualitativas acontece um movimento onde muitas ideias mudam ao longo do processo e algumas perspectivas são modificadas, surgindo assim novas configurações que devem respeitar os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Levei em conta todos esses aspectos na condução do processo.

A proposta desse estudo, assim, foi observar as práticas e mediações pedagógicas no cotidiano da educação infantil, percebendo as situações de uso da televisão, mas também, além disso, contemplar em alguns momentos situações em que apareciam referências televisivas nas conversas, brincadeiras e práticas e mediações pedagógicas cotidianas. E assim, a partir dessas experiências e análises, procurei sistematizar os principais temas e desafios em relação ao uso da TV na Educação Infantil em nosso contexto, bem como as estratégias que vêm sendo usadas, para pautar e qualificar o debate sobre o tema e assim

contribuir de modo propositivo para a elaboração de referências para o trabalho dos educadores.

Após o levantamento bibliográfico, percebi que em nosso contexto brasileiro são poucos os trabalhos relacionados com a relação criança e televisão na educação infantil, e quase ausentes, entre eles, os que buscam observar grupos de crianças com menos de três anos. E por isso, além de considerar de vital importância as pesquisas que contemplam a educação infantil em sentido amplo, a mesma importância têm as pesquisas voltadas às crianças menores. Assim, com esse sentimento, acabei me sentindo desafiada e motivada a contemplar essa faixa etária. Por isso optei por observar dois grupos distintos, um de crianças com menos de três anos de idade e outro de crianças acima de três anos. Para que isso fosse possível, optei por realizar a pesquisa em uma unidade que tivesse o atendimento parcial das crianças, o que, além de possibilitar a observação de dois grupos, me possibilitaria observar também os momentos de entrada e saída das crianças.

A partir disso outras inquietações foram surgindo. Será que existia alguma diferença entre as idades, quanto às mediações provenientes das referências televisivas? Os usos da televisão eram diferentes? Suas intencionalidades diferiam? A frequência com que as crianças assistiam televisão era a mesma? E assim fui percebendo um crescente emaranhado de questões.

Dessa maneira considerei que o estudo de caráter etnográfico me permitiria compreender a construção de conhecimento dos sujeitos envolvidos, relacionada com as referências televisivas e suas possíveis mediações, considerando sua cultura, num exercício de observação, análise e reflexão, apreendendo e interpretando os significados existentes no campo.

Pensei também que essa diferenciação poderia qualificar a pesquisa no intuito de analisar, observar e refletir sobre possíveis diferenças de consumo cultural e midiáticos entre essas faixas etárias, e também em relação às mediações e consumos culturais que ali aconteciam.

Também é importante ressaltar que, como professora efetiva da prefeitura de Florianópolis, comprometida com as escolas públicas da cidade, o campo de pesquisa não poderia ser outro senão a rede municipal, e assim, dentre as 87 instituições de Educação Infantil que o município apresenta hoje, surgiu a necessidade de escolher uma. Contudo, com as políticas de educação infantil em tempo integral, são poucas as unidades que ainda permanecem com atendimento em período parcial, e assim, entre as várias opções, escolhi como campo de pesquisa

uma unidade que me toca, que faz parte das minhas experiências pedagógicas, pois estive atuando nela em duas situações distintas, uma como professora e outra como assessora pedagógica. E assim me fiz presente ali novamente, agora como pesquisadora.

Me vi, portanto, dentro de um campo de pesquisa de certo modo familiar. Contudo, embora fosse conhecida por alguns profissionais, por outros não o era; muitas das crianças com as quais eu havia vivenciado experiências não estavam mais ali, outras crianças ocupavam agora aquele espaço. Assim, por mais familiar que pudesse parecer, percebi que aquele contexto poderia me causar também certo estranhamento...

5.1 Conhecendo o campo de pesquisa

O Núcleo de Educação Infantil Coqueiros é uma instituição pública, vinculada à Secretaria Municipal de Educação do município de Florianópolis. Localiza-se no bairro Coqueiros, região continental de Florianópolis.

O NEI Coqueiros foi criado no ano de 1982, por meio de um programa de expansão do atendimento da educação infantil municipal. Naquele momento atendia crianças acima de 3 anos de idade, numa sala cedida pela Escola Básica Almirante Carvalhal e por isso se chamava NEI Almirante Carvalhal.⁴⁴ No ano seguinte expandiu-se para mais três salas, também situadas no espaço da escola anteriormente citada. Contudo, com a demanda da escola em utilizar as salas cedidas para o NEI e a luta das professoras, profissionais e famílias do NEI por terem um espaço adequado para as crianças que atendiam, em 2001 o NEI Coqueiros passou a funcionar em sede própria, num terreno próximo ao local onde se constituiu inicialmente.

Hoje o NEI Coqueiros atende parcialmente oito grupos com crianças de 1 a 5 anos, sendo que quatro grupos frequentam a instituição das 07:00 às 13:00 e 4 grupos das 13:00 às 19:00. No ano de 2014 de acordo com a Portaria de Matrícula N°142/2013, as crianças foram atendidas da seguinte maneira⁴⁵:

⁴⁴ A PMF possui algumas unidades de educação infantil junto com o ensino fundamental, denominando essas unidades de NEI Vinculado.

⁴⁵ Cada grupo conta com duas professoras.

Tabela 2 – Grupo de crianças por faixa etária.

GRUPO	Data de nascimento da criança	*Idade da criança	Número de crianças
I	A partir de abril/2013	Mínimo 6 meses	15 crianças
II	Abril/2012 – março/2013	1 ano a 1 ano e 11 meses	
III	Abril/2011-março/2012	2 anos a 2 anos e 11 meses	
IV	Abril/2010-março/2011	3 anos a 3 anos e 11 meses	20 crianças
V	Abril/2009	4 anos a 4 anos e 11 meses	25 crianças
VI	Abril/2008-março/2009	5 anos a 5 anos e 11 meses	
*Data referência para cálculo das idades: março de 2014			

Fonte: Portaria de matrícula N°142/2013

E assim, seguindo as orientações da portaria de matrícula N°142/2013, os grupos de crianças do NEI Coqueiros foram organizados da seguinte maneira:

Tabela 3 - Grupos de crianças do NEI Coqueiros

PERÍODO MATUTINO		PERÍODO VESPERTINO	
Grupo II (G II)	15 crianças	Grupo III (G III)	15 crianças
Grupo III (GIII)	15 crianças	Grupo IV (G IV)	20 crianças
Agrupamento III/IV	20 crianças	Grupo V (G V)	25 crianças
Agrupamento V/VI	25 crianças	Grupo VI (G VI)	25 crianças

Fonte: diário de campo

Nota-se que, no período da manhã, alguns grupos são organizados por agrupamentos, pois é uma orientação da portaria nos casos em que, havendo vaga para determinado grupo, mas não existindo lista de espera, sejam agrupadas crianças de diferentes idades, respeitando o número máximo de crianças por grupo, conforme Resolução nº 01/2009 do CME, visando ao preenchimento de todas as vagas, sendo que o número máximo de crianças, nos agrupamentos de idades diferentes, obedecerá ao percentual de 50% + 1 da idade predominante.⁴⁶

O horário de funcionamento do NEI Coqueiros é das 07:00 às 19:00, assim para oferecer o atendimento às crianças, a unidade conta com um total de 31 funcionários, com suas específicas funções e carga horária:

Tabela 4 - Quadro funcional do NEI Coqueiros/2014

QUANTIDADE	FUNÇÃO	CARGA HORÁRIA SEMANAL	HORÁRIO DE TRABALHO
01	Diretora	40 Horas	08:00-12:00 13:00-17:00
01	Supervisora		08:00-12:00 13:00-17:00
03	Professoras	40 horas	08:00-12:00 13:00-17:00
01	Professora	20 horas	08:00-12:00
01	Professora	20 horas	13:00-17:00
01	Professora auxiliar de ensino	40 horas	08:00-12:00 13:00-17:00

⁴⁶ As pesquisas de mestrado de João Dimas Nazário (“O acesso de crianças de zero a seis anos à educação infantil de Florianópolis: uma análise sociodemográfica de crianças em “lista de espera”) e de Marlise Oestreich (“Democratização da educação infantil no município de Florianópolis: uma análise das “creches ampliadas”) nos permitem perceber melhor essa questão da falta de vagas para as crianças na educação infantil pública de Florianópolis, assim como as estratégias para atendimento do maior número de crianças possível.

01	Professora auxiliar de ensino	20 horas	08:00-12:00
01	Professora auxiliar de ensino	20 horas	13:00– 17:00
01	Professora de educação física	40 horas	08:00-12:00 13:00-17:00
02	Auxiliares de sala	30 horas	07:00-13:00
02	Auxiliares de sala	30 horas – com ampliação de carga horária	07:00-13:00 e 17:00-19:00
02	Auxiliares de sala	30 horas	13:00-19:00
02	Auxiliares de sala	30 horas – com redução de carga horária	13:00-17:00
01	Auxiliares de sala readaptada	30 horas – com redução de carga horária	08:00-12:00
01	Auxiliares de sala readaptada	30 horas	13:00-19:00
03	Professoras readaptadas	40 horas	08:00-12:00 13:00-17:00
01	Auxiliar de serviços gerais readaptada	30 horas	07:00-13:00
02	Auxiliares de serviços gerais terceirizada	30 horas	07:00-13:00
02	Auxiliares de serviços gerais terceirizada	30 horas	13:00-19:00

02	Merendeiras terceirizada	30 horas	07:00-13:00
02	Merendeiras terceirizada	30 horas	07:00-13:00

Fonte: diário de campo

Em relação ao espaço físico interno e externo da unidade educativa, a mesma conta com quatro salas-referência, sendo que duas delas possuem banheiro individual e outras duas, banheiro conjugado. No ano em que realizei a pesquisa, os grupos com crianças menores utilizavam as salas que possuem banheiro conjugado e os grupos com crianças maiores usavam as salas com banheiro individual. O NEI Coqueiros também possui uma biblioteca, uma sala de supervisão escolar, uma sala de professores, uma sala de direção, uma sala de depósito de material pedagógico e arquivo morto, dois banheiros adultos, uma lavanderia, cozinha com dispensa, varanda, hall com mesas, e um parque arborizado e com brinquedos variados.

Também possui alguns recursos materiais e equipamentos para uso pedagógico e administrativo: quatro aparelhos portáteis de som, que ficam nas salas-referência, dois aparelhos de DVD, duas câmeras fotográficas digitais, um computador com impressora na sala da supervisão, um computador com impressora na sala da direção, uma caixa de som amplificada, um aparelho de multimídia e três aparelhos de TV - sendo um na sala das professoras, um na biblioteca e outro no corredor (itinerante).

5.2 Conhecendo a comunidade atendida

O bairro de Coqueiros, onde está localizada a unidade educativa, faz divisa com outros bairros do município de Florianópolis, que são: Capoeiras, Estreito e Itaguaçu; a unidade atende também crianças de outros bairros, como Abraão e Vila Aparecida, próximos a Coqueiros, bem como crianças de bairros mais distantes.

Coqueiros é um bairro residencial, próximo ao centro de Florianópolis, que apresenta opções de lazer, como o Parque de Coqueiros, e variedade gastronômica. Também possui uma universidade (UDESC), Posto de Saúde, clínicas médicas, bancos e supermercados, entre outros serviços

Segundo o PPP do NEI Coqueiros (2014) o nível de escolarização das famílias é bem diversificado, variando conforme quadro a seguir:

Tabela 5 – Nível escolarização famílias NEI Coqueiros

Ensino fundamental incompleto	22 famílias
Ensino fundamental completo	33 famílias
Ensino médio incompleto	08 famílias
Ensino médio completo	107 famílias
Superior incompleto	17 famílias
Superior completo	44 famílias
Pós-graduação – Especialização	03 famílias
Pós-graduação – Mestrado ou Doutorado	03 famílias

Fonte: PPP NEI Coqueiros/2014

Em relação à renda familiar, o PPP da unidade educativa indica que varia de menos de um salário mínimo a oito salários mínimos, sendo que oito famílias recebem bolsa-família distribuída pelo governo federal.

Também constatamos no PPP que as profissões das famílias são bem variadas: Autônomo, Vendedor, Do Lar, Reciclador, Auxiliar de Sala, Atendente, Auxiliar Administrativo, Comerciante, Funcionário Público, Contador, Cozinheira, Caixa de Loja, Técnico de Enfermagem, Professora, Babá, Economista, Fotógrafo, Consultor de Relacionamento, Nutricionista, Serviços Gerais, Podóloga, Decorador, Aposentado, Garçom, Propagandista, Esteticista, Escrivã Policial, Jornalista, Secretária, Degustador, Vigilante, Doméstica, Maquiadora, Telefonista, Bancário, Zelador, Bibliotecário, Serralheiro, Gari, Técnico Radiologia, Supervisor de Segurança, Aeroviário, Militar, Estofador, Mecânico, Corretor de Plano de Saúde, Tosador, Síndico, Auxiliar de Prótese,

Corretor de Imóveis, Músico, Motoboy, Gerente, Pintor, Padeiro, Advogado, Engenheiro, Agente Penitenciário, Publicitário, Vidraceiro, Metalúrgico, Lavador e polidor de carros, Porteiro, Músico e Pastor.

5.3 Conhecendo as professoras⁴⁷ e demais profissionais do NEI Coqueiros⁴⁸

Fiquei em campo do dia 29/09 ao dia 19/12 de 2014. No primeiro mês comecei com a observação do cotidiano da unidade, acompanhando dois grupos distintos, porém observando toda a unidade educativa. No período da manhã acompanhava o G II, e no período vespertino no G V. Nesse primeiro mês fui tendo algumas impressões e percepções em torno do uso dos audiovisuais na unidade, dando maior ênfase ao uso do aparelho de televisão pelas professoras da unidade, percebendo se elas usavam, como usavam, em que momentos usavam e onde usavam. Além de observar o movimento das professoras em torno do aparelho de televisão, também acompanhei e participei de momentos onde as crianças socializavam experiências relacionadas com os programas de TV e demais materiais audiovisuais que assistiam, em casa ou no NEI.

Após ter minha primeira impressão em relação ao uso do aparelho de televisão no NEI e às relações estabelecidas por adultos e crianças no cotidiano do NEI, elaborei um questionário semiestruturado para que as profissionais e professoras colaborassem com a pesquisa, permitindo-me conhecer melhor suas práticas culturais e consumo de mídias. Num primeiro momento pensamos em realizar o mesmo levantamento em relação às crianças e suas famílias, contudo, devido aos prazos da pesquisa, propusemos nos dedicar a conhecer as professoras e profissionais da unidade, observando também que muitos estudos, até mesmo em nosso grupo de pesquisa, já fizeram levantamentos em relação às práticas culturais e consumo de mídias das crianças em contextos semelhantes. Sabemos que cada campo de pesquisa é único, influenciado por um tempo histórico e cultural, mas era necessário delimitar alguns pontos de foco da pesquisa, e por isso optamos por observar e conhecer as crianças no espaço da Educação Infantil, as relações que estabeleciam com adultos e crianças em relação às referências televisivas que tinham, tanto vindas de casa, como as

⁴⁷ Optamos por referir as professoras e as profissionais sempre no feminino, até porque no contexto da pesquisa a esmagadora maioria era mulheres.

⁴⁸ Refiro-me aos profissionais que participaram efetivamente da pesquisa.

experiências proporcionadas pelo NEI e assim nos dedicamos a conhecer mais profundamente a dinâmica das professoras e profissionais.

Na segunda Reunião Pedagógica de que participei, realizada no dia 18/10/2014, propus às professoras dos grupos pesquisados, e demais profissionais e professoras presentes que colaborassem respondendo a um questionário que possibilitaria à pesquisadora conhecer melhor o grupo, e assim perceber as possibilidades de reflexões naquele grupo em torno do que era pesquisado. Nessa reunião pedagógica foram entregues 25 questionários, sendo que retornaram 18. Como apresentado anteriormente, a unidade possui 31 funcionárias, sendo quatro nos serviços gerais, quatro na cozinha, seis no administrativo, 17 professoras. Contudo não estavam todos os presentes no dia e por isso apenas 25 receberam os questionários. Assim participaram dessa pesquisa 12 professoras e seis outras profissionais da equipe escolar.

O questionário sobre práticas culturais e consumo de mídias e outras questões, utilizado também em outras pesquisas do grupo NICA, como dissemos, foi reelaborado, tendo em vista os objetivos específicos desta pesquisa. O questionário contemplou assim questões relacionadas a dados pessoais, como locais de nascimento, local de moradia, pessoas com quem mora, como eram as residências, equipamentos de mídias que possuíam e seus usos, seu cotidiano e lazer. Na segunda parte abordou-se questões profissionais, como tempo de serviço, formação, história na educação, elementos da experiência profissional. Num terceiro momento contemplou-se questões específicas relacionadas ao uso do aparelho de TV e à presença de audiovisuais no cotidiano da educação infantil.

O primeiro levantamento está direcionado a questões pessoais, por isso início a análise por estes dados, para conhecermos melhor o grupo pesquisado. Assim, das 18 profissionais que responderam ao questionário, apenas quatro não são naturais do estado de Santa Catarina, sendo duas originárias do Rio Grande do Sul, uma do Paraná e uma do Rio de Janeiro. Das 14 pesquisadas que nasceram no Estado de Santa Catarina, três não provêm da Grande Florianópolis, sendo uma de Lages, uma de Criciúma e uma de Lauro Miller.

Depois de conhecer o local de nascimento das profissionais, era necessário conhecer onde cada uma residia, lembrando que a unidade pesquisada se localiza na parte continental do município de Florianópolis. Assim, chegamos ao seguinte quadro:

Tabela 6 - Locais de moradia das profissionais do NEI Coqueiros

Florianópolis	09
São José	07
Palhoça	01
Biguaçu	01

Fonte: questionários

Podemos perceber que o local de moradia das profissionais envolvidas na pesquisa se concentra em geral em Florianópolis e São José.

Constatou-se que nenhuma delas mora sozinha. Algumas moram apenas com uma pessoa, que pode ser seu marido/ esposa ou filho /filha, como evidencia o quadro abaixo:

Tabela 7 – Pessoas que moram com as profissionais do NEI Coqueiros

Marido/esposa	12
Filhos	11
Pai e mãe	02
Irmã/irmão	03
Cunhado/cunhada	02
Sobrinho	01
Sogra	01

Fonte: questionários

Os núcleos familiares são compostos por poucos integrantes, tendo no máximo quatro pessoas numa mesma residência, como segue representado na tabela abaixo:

Tabela 8 - Quantidade de Pessoas que moram com as profissionais do NEI Coqueiros

01 pessoa	08
02 pessoas	03
03 pessoas	04
04 pessoas	03

Fonte: questionários

Uma professora respondeu que mora com ela o animal de estimação, um cachorro.

A idade das professoras e demais profissionais que participaram da pesquisa varia conforme o quadro que segue:

Tabela 9 – Faixa etárias das profissionais do Nei Coqueiros

De 20 a 29 anos	06
De 30 a 39 anos	02
De 40 a 49 anos	06
De 50 a 59 anos	04

Fonte: questionários

As residências das profissionais possuíam no mínimo cinco cômodos, que incluem cozinha, quarto, sala, banheiro, área de serviço. Apenas uma profissional informou que não possui área de serviço. Geralmente a quantidade de cômodos está relacionada à quantidade de pessoas que moram com os sujeitos, pois quanto maior a família, geralmente maior o número de quartos, sendo que a quantidade máxima informada foi de 12 cômodos. A maioria dos profissionais possui seis cômodos em suas residências, como podemos perceber na tabela que segue:

Tabela 10 - Quantidade de Comôdos nas residências das profissionais do NEI Coqueiros

5 cômodos	01
6 cômodos	08
7 cômodos	02
8 cômodos	03
9 cômodos	00
10 cômodos	01
11 cômodos	02
12 cômodos	01

Fonte: questionários

O número de pessoas e cômodos em cada residência pode influenciar na quantidade de equipamentos de mídias presentes no cotidiano familiar, contudo outros fatores também influenciam, como questões financeiras e culturais. Em relação aos equipamentos de mídia, constatamos que 100% das professoras possuem aparelho de TV, sendo que as outras mídias mencionadas no questionário não atingiram esse mesmo percentual. Esse fato chama a atenção, pois mesmo cercadas de tantas mídias algumas pessoas optam por não usá-las. Assim os equipamentos de mídias são distribuídos nas seguintes proporções:

Tabela 11 - Equipamentos de Mídias presentes no cotidiano das Profissionais do NEI Coqueiros

	SIM		NÃO	
	Quantidade Total	Percentual ⁴⁹	Quantidade Total	Percentual
Telefone fixo	13	72 %	05	27%
Telefone Celular	17	94 %	01	6 %

⁴⁹ As porcentagens foram arredondadas.

Aparelho de televisão	18	100%	00	0%
Aparelho de DVD	16	89%	02	11%
Aparelho de Vídeo Game	06	33%	12	67%
Aparelho de rádio	14	78%	04	22%
Câmera fotográfica ou filmadora	12	67%	06	33%
Computador ⁵⁰	11	61%	07	39%
Notebook	16	89%	02	11%

Fonte: questionários

Analisando o que o grupo pesquisado acrescentou no questionário em relação aos equipamentos de mídias que possuem e seus usos, constatamos que, embora 72% dos sujeitos possuam telefone fixo, o seu uso não é tão intenso, o que se pode verificar no quadro abaixo:

Tabela 12 - Frequência do uso do telefone fixo

Todos os dias	05
Uma vez por semana	04
Três vezes por semana	01
Raramente	02
Sempre que necessário	01

Fonte: questionários

Em relação ao telefone celular, podemos perceber que 94% dos pesquisados o possuem. Sendo que, enquanto o telefone fixo é usado

⁵⁰ Refere-se ao computador desktop, de mesa.

todos os dias por cinco pessoas, o celular é utilizado todos os dias por quase todas as profissionais.

Tabela 13 - Frequência do uso do telefone celular

Todos os dias	15
Sempre que necessário	01
Raramente	01

Fonte: questionários

Além da frequência do uso, perguntou-se qual o tempo em horas de uso desses aparelhos. Em relação ao telefone fixo as respostas se resumiram a minutos e apenas duas profissionais responderam uma hora. Já em relação ao telefone celular obtivemos respostas variadas, desde poucos minutos até "o tempo todo".

Com o avanço e a popularização das tecnologias, podemos encontrar diversas opções e modelos de telefones celulares, desde os mais simples aos mais sofisticados. É possível que as que informaram que o celular é usado por poucos minutos e apenas para atender ligações possuam modelos que não abarcam todos os aparatos tecnológicos e/ou não conhecem ou não possuem interesse em utilizá-los. Em contrapartida temos aquelas que estão juntas ao aparelho 24 horas por dia, com celulares conectados à internet. Uma fala da profissional MC⁵¹ nos chamou atenção em relação a esse uso constante do celular apontado por algumas professoras:

O CELULAR

Na reunião pedagógica do dia 28/10/2014 a profissional M.C comentou:

Profissional M.C: *Era um tal de celular pra cá e prá lá... ele apitava e - espera aí criança que já vou te acudir - ficavam acompanhando o celular, isso melhorou.*

(Diário de Campo 28/11/2014)

Além dessa relação de cuidado constante com o celular, presenciei momentos em que o celular com acesso à internet possibilitou

⁵¹ Nome pelo qual a profissional desejou ser referida na pesquisa.

a construção de novos conhecimentos tanto de adultos como de crianças:

QUANTOS DENTES TEM UM TUBARÃO?

Uma criança levou um livro sobre tubarões, na roda a professora D mostra as crianças. No livro tem a foto da dentição do tubarão e a professora lembra da música que o grupo sempre canta que faz parte do DVD Bitá e os animais.

Professora D: *por isso na música ela fala: “Quem sabe essa questão, quantos dentes tem um tubarão?...” Tem muitos dentes... Será que diz aqui?*

Criança Marcos: *dez!*

Criança Jair: *nove!*

Professora D: *aqui não diz quantos dentes tem um tubarão, a gente não descobriu ainda... até hoje eu não sei quantos dentes tem um tubarão...*

A professora D olha o livro e diz:

Professora D: *“Achei!!!! Milhares de dentes... Ah, mas não diz a quantidade, ninguém nunca contou? 1,2,3...”*

Professora Ana Lu pega o celular e diz:

Professora Ana Lu: *“vou ver”*

Professora D: *Oh, a professora L vai pesquisar.*

(...)

Professora D: *Gente, o tubarão não é malvado. Ele só se alimenta. Vocês também se*

alimentam, senão vocês morrem, o tubarão também morre se não comer.

Criança Rodrigo: *E porque se sente ameaçado...*

Professora Ana Lu: *Professora D, não tem um número específico porque...*

Professora D: *Oh, a Ana Lu tá falando...*

Professora Ana Lu: *Não dá de saber, porque quando um tubarão perde o dente já vem outro, ele pode perder até 30 mil dentes ao longo da sua vida e 6000 ao ano...*

Crianças: *Meu Deus!!!!*

Professora D: *Eu sei que são várias fileiras...*

Professora Ana Lu: *E cada tipo de tubarão tem uma quantidade de dente...*

(Diário de campo 03/11/2014)

E assim essa tecnologia permitiu ao grupo descobrir que a música possui um enigma: o tubarão não apresenta uma arcada dentária como a nossa, em que é possível contar os dentes; a quantidade de dentes do tubarão varia de espécie para espécie, de tubarão para tubarão.

E assim podemos perceber que as professoras entendem que os celulares podem ser uma excelente ferramenta pedagógica, pois aqueles que possuem conexão à internet nos possibilitam pesquisar, mas também possibilitam tirar fotos e fazer filmagens, alguns permitem baixar programas para gravar áudio. Temos aí um exemplo de que se usado de maneira qualificada esse aparelho pode permitir ao profissional qualificar sua prática pedagógica.

Embora 16 das profissionais possuam aparelho de DVD, 68% (11), o usam raramente e apenas 32% (05) afirmam que o usam uma vez por semana.

Em relação ao aparelho de vídeo game, 33% (06) pontuaram que o possuem, porém seu uso, por elas, é raro. Também afirmam que possuem essa mídia em razão da presença de crianças ou adolescentes nas residências.

O aparelho de rádio também está presente no cotidiano das profissionais do NEI Coqueiros, sendo que 15 o possuem e três não. Já a frequência do uso é bem variada, conforme segue abaixo:

Tabela 14 - Frequência de uso do rádio

Raramente	03
1x por semana	02
2x por semana	03
Quando dirige	01
Todos os dias	04
As vezes	01

Fonte: questionários

Em relação à câmera fotográfica/filmadora, seis profissionais colocaram que não possuem e 12 possuem. Dessas que possuem duas citam a câmera no celular e fazem o uso dessa tecnologia. A frequência de uso, segundo as professoras e profissionais é:

Tabela 15 - Frequência de uso da câmera/filmadora

Raramente	04
1x por mês	03
1x por semana	02
Sempre	02

Fonte: questionários

Em relação ao computador, 11 responderam que o possuem, e sete que não. Seu lugar é na sala ou no quarto, e em um caso, no escritório. Uma delas disse que só usa o computador "para imprimir".

Tabela 16 - Frequência de uso do computador

Raramente	04 (1 só para imprimir)
1x por semana	01
2x por semana	01
Todos os dias / Sempre	05

Fonte: questionários

Já em relação ao notebook, 16 possuem e duas não, sendo o lugar desse aparelho a sala ou o quarto, apenas uma disse que o seu está em todos os lugares.

Tabela 17 - Frequência de uso do notebook

Raramente / pouco	02
1x por semana	03
3x por semana	01
5x por semana	01
Todos os dias / Sempre	09

Fonte: questionários

Outra mídia eletrônica pesquisada, especialmente importante para nosso estudo, foi o aparelho de TV. Em relação a essa mídia 100% a possuem. Segundo a síntese do PNAD/IBGE, em 2011 a televisão estava presente em 97% dos lares brasileiros. A grande maioria das profissionais apresenta mais de um aparelho em suas residências, como apresento na tabela abaixo:

Tabela 18 - Números de aparelhos de TV nas residências das profissionais do NEI Coqueiros

1 aparelho de TV	4
2 aparelhos de TV	10
3 aparelhos de TV	3
4 aparelhos de TV	1

Fonte: questionários

Em relação à frequência de uso da TV percebemos que:

Tabela 19 - Frequência de uso TV

Raramente / pouco	02
3x por semana	01
Todos os dias / Sempre	15

Fonte: questionários

Assim podemos concluir que a TV está em 100% das residências das profissionais e professoras do NEI, e é usada todos os dias pela maioria delas, sendo que o local destinado a essa mídia pelas professoras e profissionais em suas residências é a sala e/ou o quarto.

O número de horas que as profissionais do NEI passam assistindo TV também variou bastante, enquanto algumas fazem pouco uso do aparelho, outras usam intensamente. Além disso, algumas não sabiam dizer o tempo que usam a TV. Assim, juntando todas as horas contabilizadas pelas profissionais, chegamos a 108 horas semanais num grupo de 13 pessoas, perfazendo uma média de 8 horas e 31 minutos semanais para cada uma. Assim a média diária de horas de audiência de TV ficou em 1 hora e 20 minutos. Segundo a Pesquisa Brasileira de Mídia/2014⁵², a maior parte dos brasileiros assiste televisão todos os

⁵² Brasil, Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. Pesquisa brasileira de mídia 2014 : hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. – Brasília : Secom, 2014. 151p.

dias, com uma intensidade de 3h29 minutos de 2ª a 6ª feira e de 3h e 32 minutos no final de semana. A pesquisa também observou que quanto maior a cidade, mais intenso tende a ser o uso da TV.

A partir da análise dos questionários percebi que algumas profissionais podem ter indicado, ao invés das horas semanais que assistem TV, como era solicitado no questionário, as horas diárias. Ao apresentar esse dado na Reunião Pedagógica do dia 21/11/2014 obtivemos o seguinte comentário:

A TELEVISÃO

Apresentando o número de horas semanais do uso da TV pelas professoras e profissionais em suas residências, os mesmos se questionaram em relação às horas:

Professora Grumpy: *Mas se uma novela dura em média 1 hora?*

Professora B: *Eu não assisto mais que uma novela...*

Pesquisadora: *Por que isso? É uma média, tem pessoas que assistem 8 horas por dia, outras 1 hora, é uma média... é a média geral do grupo.*

(Diário de campo 21/11/2014)

Assim, além de conhecer um pouco sobre o acesso às mídias eletrônicas desses profissionais os questionários também possibilitaram conhecer um pouco sobre o que elas costumavam fazer nas suas horas de lazer, como: ouvir música, assistir TV, ler, assistir filmes, ir ao cinema e teatro, passear, navegar na internet e outros. Esses dados possibilitaram à pesquisa conhecer um pouco mais sobre como as profissionais ampliam seus repertórios culturais.

O primeiro ponto questionado se refere ao hábito de ouvir música. Assim, 17 das participantes da pesquisa pontuaram que escutam música em suas horas de lazer, e apenas uma não possui esse hábito. Já em relação à frequência com que costumam ouvir música, segue abaixo especificado:

Tabela 20 - Frequência com que escuta música

Não colocou	01
1x por semana	01
2x por semana	05
3x por semana	04
Todos os dias / Sempre	05

Fonte: questionários

Os estilos musicais mais apreciados pelas professoras e demais profissionais são: pop, rock, pagode, MPB, sertanejo, evangélicos. Algumas não citaram o estilo musical favorito, mas indicaram a emissora de rádio que escutam.

Das pesquisadas, 100% colocaram que assistem TV nas horas de lazer, tendo a seguinte frequência:

Tabela 21 - Frequência com que assiste TV nas horas de lazer

Raramente	01
2x por semana	02
5x por semana	02
Todos os dias / Sempre	13

Fonte: questionários

As profissionais disseram preferir assistir na TV, em suas horas de lazer, seriados, programas de culinária, novela, filmes, jornais, documentários, desenhos. Novamente algumas delas citaram a emissora que assistem.

Segundo Duarte (2008), no Brasil, as lacunas da falta de acesso ao teatro, cinema, lazer e informação são preenchidas pela televisão.

Outra questão se referia ao hábito de ler revistas ou jornais, e assim descobriu-se que 14 profissionais leem revista ou jornais e quatro não possuem esse hábito. A grande maioria lê revistas ou jornais, pelo

menos uma vez por semana contudo as profissionais não pontuaram que tipo de jornal ou revista costumam ler, apenas uma colocou que lê “revistas de educação”.

Tabela 22 - Frequência com que lê revistas ou jornais

Raramente	02
1x por semana	02
2x por semana	05
3x por semana	01
5x por semana	01
Todos os dias / Sempre	02

Fonte: questionários

Questionou-se também sobre a leitura de livros e obteve-se que 15 profissionais costumam ler livros e 03 não leem. Sendo que a frequência de leitura segue abaixo:

Tabela 23 - Frequência com que lê livros

Raramente	01
Não sabe	01
1x por semana	02
2x por semana	06
4x por semana	02
5x por semana	01
Todos os dias / Sempre	02

Fonte: questionários

Em relação à leitura de livros, podemos perceber que a maioria lê, pelo menos uma vez por semana, algum tipo de livro, que pode ser: de saúde, de educação, romances, biografias, técnicos ou espíritas.

As formas de lazer apresentadas anteriormente podem ser praticadas em suas residências. A seguir apresentamos o resultado em relação a práticas de lazer que exigem deslocamento do ambiente familiar, como ir ao cinema, teatro e passeios ao parque. Assim, 13 afirmam que vão ao cinema e cinco, que não vão. Em relação à frequência com que vão ao cinema, tivemos os seguintes dados:

Tabela 24 - Frequência com que vai ao cinema

Às vezes	01
1x por semana	05
2x por semana	01
1x por mês	03
2x por mês	01

Fonte: questionários

Podemos perceber que um número significativo de profissionais informaram que costumam ir ao cinema. Em relação aos gêneros de filme que assistem, apareceram: drama, suspense, comédia, ação, cult, romance e infantil.

Já em relação a ir ao teatro, 72% (13) pontuaram que não vão. Sendo que cinco responderam que vão ao teatro, mas suas idas são raras. As que costumam ir ao teatro assistem peças de comédia e infantis.

Ir passear no parque não faz parte do cotidiano de 56% (10) das profissionais que participaram da pesquisa. As 44% (08) das profissionais que têm o costume de ir ao parque, o fazem com uma frequência bem variada, conforme apresentamos abaixo:

Tabela 25 - Frequência com que vai ao Parque

Raramente	01
1x por semana	02
2x por semana	03
5x por semana	01
2x por mês	01

Fonte: questionários

Outra forma de lazer abordada foi a prática de navegar nas redes sociais, e assim percebemos que 15 das profissionais costumam navegar nas redes sociais e três, não. A frequência com que navegam nas redes sociais apresenta-se na tabela abaixo:

Tabela 26 - Frequência com que navega nas redes sociais

Às vezes	02
1x na semana	01
3x na semana	02
4x na semana	01
5x na semana	01
6x na semana	01
Todos os dias	07

Fonte: questionários

As profissionais pontuaram que navegam em sites de pesquisa, saúde, moda, educação, política e compras, além de também fazerem uso de twitter, instagram, facebook, e-mail, whatsapp.

Apenas duas profissionais acrescentaram outras formas de lazer, que foram correr e ir à praia.

E assim, após conhecer um pouco sobre as mídias que as professoras e demais profissionais possuem e os usos que fazem delas, perguntamos se tinham certa dificuldade em fazer o uso de alguma mídia eletrônica e obtivemos a seguinte resposta:

Tabela 27 - Dificuldade em usar alguma mídia eletrônica

SIM	NÃO
10 (56%)	8 (44%)

Fonte: questionários

Podemos perceber que mais da metade do grupo afirmou que tem dificuldades com alguma mídia eletrônica, contudo nenhuma pontuou que tem dificuldades em usar a TV. Suas dificuldades estão mais presentes em relação ao uso do computador, tendo sido citadas as seguintes: “Usar o programa power point”⁵³, “baixar músicas no computador”, “usar alguns programas de computador”, “usar o computador” e “baixar filmes da internet”.

Uma profissional diz que tem dificuldades em “usar os controles do vídeo game” e outra que possui dificuldades em “aprender a usar as tecnologias”. Também outra profissional comentou que “não explora todas as possibilidades das mídias, por não ter paciência de ler os manuais”.

Assim, conhecendo as mídias a que as profissionais têm acesso, e um pouco sobre suas formas de lazer e seus ambientes familiares, podemos ter uma ideia de como são constituídos seus cotidianos. Para complementar essa imagem, solicitou-se que descrevessem por escrito seus cotidianos, desde a hora em que acordam até a hora em que vão dormir. Alguns relatos das rotinas são bem interessantes e nos trazem alguns elementos para reflexão, como este:

Professora M : (...) Almoço correndo, pois preciso chegar no terminal as 12:50 e pegar o ônibus Abraão e chegar no NEI Coqueiros às 13:00 e começo a trabalhar como auxiliar

⁵³ Esse programa é usado pelas professoras do NEI Coqueiros para produzirem uma apresentação de fotos a ser entregue às famílias junto com as avaliações do final do ano.

de sala, participo da rotina do grupo: entrada, agendas, frutas, parque, janta, saída, parque...

Essa descrição da profissional me trouxe certa inquietação, e me reportou a outras discussões, não só no contexto da Educação Infantil, mas também de cunho pessoal em relação à sociedade moderna. Fazemos as coisas correndo, cada minuto é destinado a alguma coisa, “não podemos perder tempo”, “tempo é dinheiro”, e dessa maneira nossas rotinas e hábitos vão se limitando e se atrofiando nas mesmas ações cronometradas. Na Educação Infantil temos uma rotina que não é rígida, mas flexível, no entanto as ações do cotidiano muitas vezes são pensadas e planejadas dentro de uma lógica cronológica de organização dos adultos que participam desse cotidiano. Assim algumas ações rotineiras acontecem de forma rígida, sempre nos mesmos horários. Mas e se essa rotina, esse cotidiano fosse pensado na lógica das crianças, como seria? Percebo que a Educação Infantil é perpassada por dois tempos, o *chronos* um tempo objetivo, numerável e o tempo das durações, das intensidades, o *aión* (Kohan, 2009). A partir de vários depoimentos semelhantes ao citado, pude, evidenciar como os adultos envolvidos na pesquisa vivem mais nesse tempo *chronos*, e menos no âmbito do tempo *aión*, que impera nas relações de tempo das crianças.

Além de perceber essa relação com o tempo, evidenciou-se na rotina das professoras e demais profissionais o frequente uso de mídias, praticamente organizando seus cotidianos. Abaixo apresento algumas das falas:

Luísa S: (...) se estou muito cansada apenas deito e vejo televisão, mexo no tablet, celular, vejo um filme, leio um livro que gosto...

Aninha: Acordo de manhã tomo café vendo jornal na TV e me arrumo e vou para o trabalho, vou para casa meio dia e as 13h já retorno ao trabalho. Quando termina meu expediente vou para casa troco de roupa e vou para academia, menos nas terças e quintas que vou para o inglês. Quando retorno novamente para casa, vejo meu e-mail e entro em alguns sites para fazer pesquisas para o planejamento das aulas. Alguns dias eu ainda leio antes de dormir.

Profissional S: trabalhar, comer, dormir, acordar, comer, ver televisão ou fazer unhas, comer, dormir. (neste meio tempo costume tomar banho 2x)

Regina: acordo, levo o filho para a escola e vou trabalhar. Ao meio dia volto em casa, ou pego o filho, organizo o almoço e volto para o trabalho. Após as 17:h ou levo o filho para o inglês e depois o pego ou fico em casa para organizá-la, e para planejar. (lavo, passo...). Sento para comer, vejo TV, computador e cama.

Profissional M.C: (...) tomamos banho, seco cabelo deito para ver um filme ou achar algo na Sky que me interessa e logo durmo..

Vieira: Tomo um banho, vou pro NEI, retorno pra casa, durmo um pouco, volto pro NEI. Depois chegando em casa vou assistir uma TV, vou fazer a janta, vou ver um filme.

Luisa C: Primeira coisa ao acordar é olhar o celular, depois me arrumar e ir para o trabalho. Ao meio dia volto para casa, almoço (televisão ligada)e volto para o NEI. Fico até as 17:00h, retorno para casa, como e tomo meu banho. Assisto algum seriado e depois faço meu registro e planejamento sempre com a televisão ligada. Após isso navego na internet e assisto televisão. Vou jantar, escovar os dentes, me deito com a TV ligada e leio meu livro até dormir.

Professora A: Acordo as 09:00, tomo café, arrumo a casa, vejo TV ou acesso a internet, tomo banho umas 10:30, 11:15 almoço e saio as 11:45 para trabalhar.” (...)19:00 saio do serviço e vou correr em Coqueiros até as 20:00. 20:30 chego em casa, janto ou tomo café vendo TV. 21h vejo TV ou estudo até as 22:30...

Após a leitura dos depoimentos podemos perceber como estão presentes no cotidiano das profissionais a televisão, o acesso a internet, o celular e o livro. Importante é ressaltar que todas as mídias pesquisadas, do rádio à internet e à televisão, têm um caráter onipresente, tornando-se cada vez mais essenciais nas práticas contemporâneas (FISCHER, 2007).

5.4 Experiências na Educação das professoras e demais profissionais do NEI Coqueiros

A segunda parte do questionário abordava questões profissionais, como tempo de serviço das que participaram da pesquisa, formação, sua história na educação, referências de sua experiência profissional.

Com os questionários foi possível identificar o tempo em que as profissionais exercem alguma função na Educação e constatou-se que:

Tabela 28 - Tempo de profissão na Educação das profissionais do NEI Coqueiros

Tempo de profissão	Quantidade
De 1 a 5 anos	07
De 6 a 10 anos	03
De 11 a 20 anos	03
DE 21 a 30 anos	04
Não respondeu	01

Fonte: questionários

Podemos perceber que o quadro de professoras e demais profissionais do NEI Coqueiros apresenta um grupo com pouco tempo de profissão e outro grupo com considerável tempo de profissão. Na PMF na área da Educação podemos identificar profissionais do quadro civil (auxiliares de sala) e profissionais do quadro do magistério (professoras, professora auxiliar, professora educação física, supervisora) além dos profissionais terceirizados (equipe de apoio – merendeira e serviços gerais). Os profissionais que se inserem no quadro do magistério podem se aposentar a partir de 25 anos de profissão, já os do quadro civil se aposentam a partir de 30 anos de profissão. Todos os profissionais do quadro do magistério devem ter concluído o ensino superior. Os profissionais do quadro civil devem ter no mínimo o ensino médio, com formação no curso do magistério e habilitação em educação

infantil. Quanto aos terceirizados, a empresa contratada é que determina o nível de escolarização de seus funcionários. E assim abaixo segue o quadro de escolarização das professoras e demais profissionais pesquisadas:

Tabela 29 - Quadro de Escolarização

GRAU DE INSTRUÇÃO	QUANTIDADE
Pós-graduação (especialização)	4
Superior completo	8
Superior incompleto	2
Ensino médio (magistério)	2
Ensino médio	1
Ensino fundamental incompleto	1

Fonte: questionários

Conhecendo a idade, o tempo de profissão e a formação das profissionais, era preciso também conhecer suas histórias na educação, afinal elas eram importantes para compreender o contexto da pesquisa. Assim descobrimos que algumas escolheram trabalhar na Educação Infantil porque gostavam de crianças, outras por serem incentivadas por conhecidos que já atuavam na Educação; e outras, ainda, para garantir sua estabilidade como funcionárias públicas. Abaixo transcrevo alguns depoimentos:

Ana Lu: O gosto pela profissão partiu do gostar de crianças...

Professora M: Vislumbrei em uma perspectiva que se não estudasse seria sempre um trabalhador usado como mão de obra barata.(...) Escolhi a educação para clarear o caminho dos que vêm agora.

Professora D: Ingressei na educação em 1995 quando fiz concurso para auxiliar de sala. Foi minha cunhada, que já era professora, que me incentivou. Durante o tempo que fui auxiliar, cursei o magistério e logo em seguida ingressei na pedagogia oferecida pela PMF em parceria com a UDESC. Formei-me em 2004 e logo fiz o concurso para professora. Fui chamada em 2005 e assumi em 2006.

Alzira: Entrei na educação em 1994, o concurso de auxiliar de sala era nível de ensino fundamental. Era uma oportunidade de ser um funcionário público. Com o passar dos anos na educação infantil e com pouca formação na área, senti a necessidade de voltar aos estudos, então fiz o magistério e a pedagogia.

Luísa S: (...) trabalhei como auxiliar de sala por dois anos na mesma unidade, onde fui muito bem recebida e pude contar com ótimas parceiras de trabalho que me inspiram ainda hoje.

Regina: Entrei no magistério para fugir da física e química do 2º grau. Terminando o magistério entrei na Pedagogia pela UFSC e desde então não saí mais da Educação.”

Professora S: Por curiosidade.

M. C.: No início prático não fazia ideia do que tinha que assumir. Achei difícil, porém hoje com experiência e convivência com as crianças acabei me realizando. Adoro trabalhar, sou muito dedicada, organizada e não suporto pessoas que levam o trabalho com facilidade apenas para receber seu dinheiro sem cumprir seu dever, apenas exigir seus direitos.

Bethânia: (...) lendo os livros de Madalena Freire, descobri uma profissão...

Vieira: Escolhi essa profissão pois gosto muito de crianças...

Luísa C: Sempre tive dúvidas quanto a minha profissão, escolhi por ter pessoas na família nessa área da educação. Hoje gosto do que faço, mas o curso de Pedagogia me fez ter muitas dúvidas, pois achei um curso muito vago.

Professora A: Pretendo terminar a Pedagogia e fazer licenciatura em artes visuais ou educação física, para trabalhar na educação infantil.

Na PMF acontece um movimento muito interessante de mudança de cargo/função. Como no concurso para auxiliares de sala a exigência é o curso de Magistério ou Pedagogia, muitas que se efetivam nesse cargo, que é de nível médio, possuem ou concluem posteriormente o nível superior em Pedagogia e por isso, com o tempo vão prestando concurso e migram para outro cargo/função, geralmente de professora. Mas podemos encontrar profissionais que eram auxiliares de sala que hoje são supervisoras, professoras de Educação Física e também professoras auxiliares. Também podemos identificar professoras que começaram como substitutas e hoje são professoras efetivas. No quadro de profissionais do NEI Coqueiros no ano de 2014, seis eram professoras substitutas, e dessas, três se efetivaram em 2015, por meio de concurso público, como professoras auxiliares na Educação Infantil.

Conhecendo um pouco da história de cada uma partimos para abordar questões práticas da profissão, pois entendemos que o uso da TV nas instituições também está relacionado com essa dimensão. Uma função imprescindível de toda professora é o planejar, o registrar e o avaliar. Por isso iniciamos perguntando como é essa experiência para cada uma. Lendo os depoimentos percebeu-se que algumas professoras (auxiliares de sala), mesmo estando diariamente em sala com as crianças, justificam que essa não é uma atribuição do seu cargo, e que algumas, mesmo querendo participar desse processo, não percebem abertura da professora de sala para que isso aconteça.

Lendo os questionários fica evidente que pelo menos uma professora de cada grupo planeja, registra e avalia. Como podemos observar nos relatos abaixo:

Professora A: Com relação ao planejamento só fiz quando estava fazendo magistério. Em 2014 não planejo, não registro e não avalio, cheguei no NEI na metade do ano, tive que me adaptar às crianças e à professora, talvez por isso não tenha criado uma relação maior de parceria com a colega de sala.

Vieira: Não, pois sou auxiliar de sala.

Professora S: Sou auxiliar de sala.

Luiz: Como auxiliar de sala não tive muita oportunidade de me inserir no planejamento, quase sempre o professor não repassava o que planejava.” (...) mas na reunião pedagógica algumas vezes o planejamento era feito em horários em que eu não podia estar presente.

Professora M: Não planejo, pois sou auxiliar de sala.

Soninha: Sempre tive sorte com as professoras que trabalhei, tenho livre acesso a todos esses materiais, porque assim aprendo muito mais. Ajudo em todas as avaliações e registros.

Ana Lu: Estou sempre planejando e avaliando com a professora de sala, em conjunto. O registro também é feito com a professora que avalia o momento junto.

Luisa C: Tenho dificuldade em registrar, pois chego cansada em casa. Para planejar e avaliar ficou mais tranquilo com a hora atividade.

Roberta: Fazer o planejamento é trabalhoso, mas no meu ver deixa as aulas com clareza de quais são os meus objetivos e onde quero chegar. Registro o que mais interessa, me chamou a atenção e se consegui dar conta do planejamento, e como foi a resposta que as crianças me deram, se alcancei ou não o objetivo e se devo replanejar.

Bethânea: Descobri a importância de planejar, registro e avaliação com leituras da Madalena Freire e Cecília (roda e registro)⁵⁴. Na pedagogia com Ostetto aprendi como fazer. (...) apenas desejava que esse trabalho fosse produto de todos os envolvidos no

⁵⁴ A professora refere-se às autoras Luciana Ostetto e Cecília Warschauer.

processo educativo das crianças, não só do professor.

M. C. No início já percebi o quanto era fundamental meu registro, avaliação e planejamento, sempre faço nos pequenos detalhes e ao longo da experiência vou criando outras possibilidades para garantir a qualidade do que faço.

Regina: Planejar, registrar e avaliar já faz parte do meu dia-a-dia.

Aninha: Percebo esse processo como algo fundamental, pois é através desse processo que podemos refletir sobre nossa proposta pedagógica, nossas perspectivas e anseios perante a educação.

Luísa S: Essa experiência esse ano foi algo muito novo e realmente desafiador, pois como auxiliar de sala, não fazia.” No início do ano registrava absolutamente tudo, todas as falas (...) ficava quase maluca e ainda não me ajudava no planejamento. (...) acredito que há muitas dessas ações que preciso melhorar.

Professora D: O trabalho é organizado por meio de projetos e o planejamento é feito semanalmente. O registro é feito por meio de fotos e textos que são fixados no livro de cada grupo e também no caderno de planejamento. A avaliação é o resultado de todo esse processo.

Partindo dos depoimentos das profissionais, podemos perceber que as professoras que se identificam como auxiliares de sala afirmaram que não planejam. Essas professoras possuem uma carga horária de seis horas diárias com as crianças, sendo que duas horas ficam sozinhas com o grupo de crianças. Assim podemos supor que pelo menos duas horas do tempo em que as crianças ficam na unidade não são planejadas. Contudo esse fato é proveniente de muitas discussões e movimentos de lutas das profissionais pertencentes a essa categoria, que embora sejam

consideradas na prática como professoras, não estão incluídas no quadro do magistério, e sim no quadro civil.

E assim elas convivem com um duplo sentimento: “dependendo da situação sou professora, mas para outras não sou”. Por isso a responsabilidade de planejar, registrar e avaliar fica “exclusiva” da professora que faz parte do quadro do magistério. Pois essa professora tem garantida por lei a hora-atividade, que é destinada para planejar, registrar, avaliar, participar de cursos de formação, de encontros com a Supervisora da unidade e dar atendimento às famílias. Na unidade pesquisada, nas Reuniões Pedagógicas, é disponibilizado um momento de no mínimo uma hora para as professoras planejarem em seus grupo-referência, e aí a auxiliar de sala e a professora de Educação Física também estão envolvidas. Elas planejam para o período de um mês e posteriormente apresentam o planejamento para todo o coletivo do NEI.

Também em muitos momentos de observação percebi a professora conversando com a auxiliar de sala sobre o que tinham pensado para o planejamento do dia, e assim juntas organizavam os materiais e a ação pedagógica planejada.

Partimos para a próxima questão, ligada à presença de referências televisivas nas falas e brincadeiras das crianças. Perguntou-se às profissionais se em suas observações essas referências apareciam no cotidiano da Educação Infantil, se eram registradas e se eram levadas em conta nos planejamentos. As professoras afirmaram que observam a presença de elementos dos desenhos infantis, das novelas e dos filmes no cotidiano da Educação Infantil, como apresento nos depoimentos abaixo:

Professora D: Principalmente sobre os desenhos animados que invadem os brinquedos e brincadeiras das crianças. os super-heróis, Ben 10, Pokémon e as Monster High.

Luiz: Como não planejava, observava bastante, as crianças relatavam as novelas e filmes e costumavam interpretar papéis nas brincadeiras.

Regina: Sim, é muito normal eles comentarem sobre desenhos que assistem e reproduzem gestos, falas, de seus personagens prediletos.

Roberta: (...) a influência violenta dos desenhos está presente nas brincadeiras de lutas com os meninos e as princesas com as meninas.

Em relação à presença dessas referências televisivas nos registros e planejamentos as professoras e demais profissionais dizem que:

Luísa S: Os desenhos se transformam em bonecos, cartas para colecionar e brincar, mochilas, tênis, roupas, fantasias. Essas referências televisivas não são observadas apenas nas falas e brincadeiras mas também no que a criança consome e o que mobiliza os pais a comprar. Acabo registrando menos esses repertórios televisivos e privilegiando outros. Talvez mais direcionados ao projeto, as propostas ou ao desenvolvimento das crianças. As vezes acho que direcionamos nosso olhar apenas para o que queremos ver e não para o que as crianças expressam integralmente. Preciso refletir mais essa questão e educar e refinar mais o olhar e o que registrar.

Aninha: Dependendo da forma como o ato se conduz, acredito ser importante avaliar, registrar e colocar pontos de reflexão nos dias que isso ocorre.

M. C.: (...) tenho dificuldade de compreender porque meus filhos são maiores e não acompanhamos os programas e desenhos infantis, então não reconheço os personagens que falam.

Bethânia: Meus planejamentos sempre buscaram oferecer o que [as crianças] ainda não tem, assim de tudo que observo e registro busco partir para mais além e muitas vezes, trazendo o diferente, o totalmente novo, ainda que inicialmente rejeitem.

A partir desses depoimentos podemos apontar que as profissionais percebem a presença de referências televisivas no cotidiano da Educação Infantil, nas falas e brincadeiras das crianças, em seus objetos pessoais e até mesmo em seus sonhos e desejos. Mas também podemos identificar a importância que os adultos dão para essas referências. No meu ponto de vista esses depoimentos afirmam a presença de referências televisivas no cotidiano da Educação Infantil, contudo estas perpassam esse espaço com certa naturalidade e tranquilidade, e por isso passam a ser “despercebidas” ou percebidas como normal nesse cotidiano. Em um dos depoimentos, uma professora falou sobre a influência violenta dos desenhos, mas podemos nos perguntar até que ponto a criança os percebe como violentos, ou os assiste por causa de sua suposta violência? Gilka Girardello (2005) realizou uma pesquisa onde constatou que o desenho animado preferido das crianças da Costa da Lagoa, em determinada época, era *Os Cavaleiros do Zodíaco*, segundo ela, rico em cenas de lutas. Mas, ao ouvir as crianças, ela percebeu que o que as encantava não era a violência, mas a complexidade da trama e seus aspectos estéticos, as músicas de fundo e as roupas dos personagens:

Em primeiro lugar, a complexidade da trama era umas das razões para o seu culto: ela oferecia às crianças um contato com o inesgotável, do que jamais se revelará completamente ao nosso conhecimento. A narrativa oferecia um desafio cognitivo, explorava a necessidade que a imaginação da criança tem de complexidade narrativa. A complexidade vale também para a proposta estética do programa: o detalhamento gráfico, a variedade de imagens e de temas, ritmos e instrumentos musicais, é bem maior do que a média dos desenhos animados enlatados oferecidos pela televisão comercial brasileira. Sem dúvida, *Cavaleiros do Zodíaco* é um produto industrial, regido pela lógica do mercado. É fato também que ele é uma colcha de retalhos de clichês. Mas também é fato que as crianças que entrevistei identificaram o programa como tendo uma qualidade estética superior em relação às demais narrativas acessíveis a elas pela televisão. Como a gente não está falando de qualidade enquanto algo

intrínseco aos produtos, mas de uma relação em que o produto desencadeia uma emoção estética nas crianças e apoia o seu mundo de fantasia, eu entendo a preferência das crianças por Cavaleiros do Zodíaco como uma confirmação da sede infantil por poesia, arte e beleza, tecidas narrativamente (GIRARDELLO, 2005, p.7-8).

Vemos aí como é importante explorar e conhecer os motivos e interesses que levam as crianças a assistir/preferir determinados materiais audiovisuais. E por isso a importância de refletir, analisar e discutir junto às crianças, suas preferências audiovisuais. E a partir dessa análise e reflexão perceber e conhecer conteúdos, linguagens e mensagens desses audiovisuais, e também as interpretações infantis, para dessa forma garantir práticas e mediações pedagógicas que efetivamente as ampliem, diversifiquem e complexifiquem.

Talvez um dos trabalhos pedagógicos mais revolucionários seja o que se refere a ampliação do repertório de professoras, crianças, (...) em matéria de cinema, televisão, literatura, teatro, artes plásticas e música. Pesquisar e montar videotecas, alugar vídeos e DVDs com materiais selecionados, diferenciados daquilo que se vê cotidianamente e que circula na grande mídia, parece-me fundamental para educar olhos e ouvidos, educar a alma, de modo que o pensamento crítico se forme aí (...) (FISCHER, 2007,p.298).

Outro ponto que me chamou a atenção durante a pesquisa e que apareceu não só nos questionários, mas também no diário de campo, foi o repertório cultural das crianças relacionado às referências televisivas, pois algumas professoras e demais profissionais afirmaram que não conheciam e não compreendiam o repertório audiovisual das crianças do NEI, justificando que não tinham crianças em seu cotidiano familiar. Mas como ampliar, diversificar e complexificar o repertório cultural das crianças sem conhecê-lo? E além disso, penso que conhecer vai muito

além de saber que elas assistem, por exemplo, *Peppa Pig*⁵⁵. Ou seja, investir na ampliação dos repertórios como proposta pedagógica é ir além de conhecer, mas de tornar possível o estabelecimento de relações. (FISCHER, 2007)

Outra questão é o fato de as crianças desejarem ter objetos e produtos relacionados com os personagens do desenho animado. O desenho em si não traz a mensagem “comprem meus produtos”, mas a publicidade que se faz em cima desses personagens acaba induzindo um sentimento de consumismo. Esse mundo consumista pode ser percebido por duas perspectivas. A primeira se refere à criança que assiste a um desenho animado que a toca, ao ser tocada, essa criança vai trazer para suas brincadeiras aquela referência, e para intensificar ainda mais a brincadeira, a criança tem frente aos seus olhos mercadorias que podem favorecer o universo do brincar e por isso se encanta com os produtos que são comercializados, e assim, acaba entrando no mercado pelo fato de desejar ter outras formas de experiências com aquela personagem que a tocou. Mas quem insere a criança nesse jogo de consumo? O desenho a que ela assistiu, a publicidade e os adultos que estão em sua volta? E assim, embora saibamos que muitos desenhos animados são criados já pensando em seu retorno financeiro e nos produtos que podem ser comercializados a partir deles, penso que não é o simples fato de a criança assistir ao desenho, que lhe é significativo e prazeroso, o que a torna uma consumidora, mas vários desses fatores relacionados. E me arrisco a dizer que um desses fatores de maior influência é a ação dos adultos, que em suas mediações acaba incentivando o universo mercantil, pois compram esses produtos para as crianças, chamam a sua atenção com elogios sobre os objetos que possuem ligados a determinado personagem, como por exemplo, “que bonita sua mochila do *Ben 10*”, “a sua sandália da *Peppa*”. E assim vemos que essa questão é muito mais complexa do que simplesmente afirmar que os desenhos incentivam ao consumo, incitam à violência, etc.

Uma das perguntas dos questionários se referia ao uso do aparelho de TV no cotidiano da Educação Infantil, abaixo apresento alguns depoimentos das professoras e demais profissionais que dizem em que momentos usam a TV.

⁵⁵ *Peppa Pig* é um desenho animado infantil criado por Neville Astley e Mark Baker e produzido pelos estúdios britânico Astley Baker Davies Ltd, lançado na Inglaterra em 2004.

Vieira: Na hora da espera dos pais, mais em dias de chuva.

Bethânia: Atualmente, só as professoras das crianças usam...Sempre usei para apresentar algum vídeo do que estudava ou como lazer (música), também usei a TV nas creches em que algumas crianças não queriam dormir. Para que ficassem acordadas e não acordassem os demais, sempre levava filmes com histórias que acalmassem e músicas suaves.

Professora S: Final da tarde.

Regina: Quando planejo um filme ou um vídeo sobre o projeto.

Aninha: Às vezes no momento para a recepção, e em conciliação com algum trabalho que vai ser desenvolvido.

Soninha: Quando envolve o projeto de sala e outras[vezes] no momento de espera ou a pedido das crianças, trazendo de casa um desenho que desejam compartilhar com o amigo.

Luísa S: Quando pesquiso vídeos e documentários procuro algo que se aproxime da realidade, sem propagandas ligadas ao consumo. Busco a ampliação do seu repertório [das crianças] e não apenas reproduzir o que eles tem de acesso. Tento evitar imagens estereotipadas, que tende a privilegiar um molde de beleza e reproduzir preconceitos sociais.

Luiz: Algumas vezes no final da tarde e algumas vezes quando a criança trazia DVD, relacionado ou não com o projeto [da sala].

Professora D: Quando planejo algum filme que condiz com o projeto ou documentário gravado no pendrive.

Professora M: No final do dia após as 17:00, mais precisamente às 17:50, as crianças do parque vão para a sala da biblioteca assistir TV (desenhos).

Ana Lu: “Quando está no planejamento, geralmente no final do dia quando alguma criança traz DVD.

Luisa C: São raros os momentos, apenas quando quero mostrar algo relacionado ao projeto.

Professora A: Normalmente das 18:00 às 19:00, quando estão esperando os pais, ou quando com outras turmas, em dia de chuva, fazemos cinemão no Hall.

Nesses depoimentos evidenciam-se dois tipos de usos do aparelho de TV com as crianças: nos momentos de “espera”, de chegada e saída das crianças; e quando um audiovisual está relacionado com o projeto de sala. Também percebemos que o aparelho de TV é usado em dias de chuva e como estratégia para acalmar as crianças e em geral nos finais das tardes.

Assim podemos concluir, da leitura dos questionários e das observações, que a grande maioria das profissionais faz uso de audiovisuais no cotidiano da Educação Infantil, ainda que com objetivos distintos. Mas que tipo de acervo audiovisual é disponibilizado para as crianças? Os relatos que seguem dão uma ideia:

Professora A: DVD’s do NEI ou que as crianças trazem, ou desenhos da TV a cabo. Normalmente não se planeja, somente quando a professora de educação física propõe um filme ou desenho relativo ao que quer trabalhar.

Luisa C: Utilizo filmes (DVD’S) relacionados ao projeto.

Ana Lu: Alguns DVD's disponíveis, outros que a criança traz, a disponibilidade de canal de TV a cabo. Utilizamos em sala conforme planejamento e no final do dia.

Luiz: Os momentos em que usamos a televisão foram relacionados com o projeto em momentos de final de tarde.

Luísa S: Utilizo os filmes baixados na internet de acordo com os temas abordados. Filmes trazidos pelas crianças e alguns da unidade. São disponibilizados por meio de televisão, projetor de mídia e tablet.

Soninha N: Desenhos animados referentes ao nosso projeto de sala, são planejados junto com a professora um dia antes como tudo que fazemos.

Aninha: Vejo o planejamento como algo flexível, então acredito que em algumas circunstâncias a televisão é usada sem um respaldo de um planejamento, porém sempre de forma pedagógica, podendo ser aproveitado este momento em outro encontro com a turma.

Regina: Filmes e vídeos ligados ao projeto ou então, momentos planejados de cinemão onde as crianças escolhem o filme dentre alguns (pré-selecionados).

Nesses depoimentos podemos perceber que as profissionais reafirmam que os audiovisuais que usam com as crianças estão relacionados com o projeto de sala e são parte de um planejamento. Outras professoras evidenciam a variedade do acervo que circula pelo cotidiano da Educação Infantil, já que os DVDs podem ser da unidade, da criança, das professoras e também provenientes da TV a cabo.

Uma professora aponta que em alguns momentos as crianças escolhem o que vão assistir, mas as opções são pré-definidas pelas professoras. Outra professora diz que o acesso aos audiovisuais não se dá apenas pelo aparelho de TV, mas também por tablet e projetor de

mídia. Durante os momentos de observação pude constatar esse acesso também por meio de celulares.

Sabendo que o aparelho de TV é utilizado e que os audiovisuais são provenientes de diversas fontes, partimos para a próxima questão, que perguntava se as crianças manifestavam o desejo de assistir TV:

Viera: Não, pois a maioria não sabe falar.

Roberta: Não pedem.

Regina: Pedem para assistir o vídeo do cavalinho que apresentei durante o projeto de sala. Quando não conseguimos assistir no mesmo dia, assistimos no dia seguinte.

Aninha: Não pedem.

Soninha: Difícil, só quando trazem de casa.

Luisa S: Elas pediram pouquíssimas vezes, apenas quando trazem filmes. Quando dou opção a elas de escolher o que querem fazer, a televisão quase nunca é escolhida, preferem brincar uns com os outros do que parar e assistir. Acho que estão saturados da televisão nas suas casas.

Luiz: São poucas as crianças que gostam de assistir TV, geralmente trazem DVD. Como a TV está na biblioteca, as crianças que não querem assistir vêem livros, desenham nos cantinhos.

Professora D: As crianças trazem DVD de casa e pedem para assistir. Conversamos que se der tempo nós assistiremos e, geralmente, só após as 17:00h que o grupo assiste.

Ana Lu: Sim, quase todos os dias trazem DVD, converso dizendo que quando possível dá para ver.

Luisa C: Não pedem para assistir.

Professora A: Somente pedem quando trazem algum desenho (DVD) de casa. Procuro deixar para colocar às 18:00h.

Segundo a maioria das profissionais que responderam ao questionário, as crianças não pedem para assistir TV, com exceção das crianças que trazem DVD de casa e pedem para mostrar aos amigos o audiovisual que trouxeram. Nesse momento fica um ponto de interrogação: se as crianças não pedem para assistir vídeos, por que as professoras utilizam esse recurso? Será que as crianças querem assistir TV no NEI? São questões que afloraram durante a análise dos questionários e que não apenas sugerem a necessidade de pesquisas futuras, como nos fazem pensar quão é problemático o uso acrítico e sem critérios da TV nesses espaços.

Por meio dos questionários, observações e diário de campo, ficou evidente que o aparelho de TV é usado constantemente no NEI Coqueiros. Esse dado ganhou relevância com as respostas em relação ao número de horas que as crianças assistem TV na unidade. E assim partimos para mais uma pergunta do questionário, que se referia à quantidade de horas que as crianças assistem TV na unidade.

Partindo das respostas de cada professora e demais profissionais foi feita a média de horas semanais que as crianças assistem TV no NEI Coqueiros, e chegamos a um total de 7 horas semanais, ou um total de 1 hora e 40 minutos diários.⁵⁶ Sabemos que não podemos nos ater apenas à quantidade de horas, mas pensar também na qualidade do que elas vêem e da situação pedagógica experimentada. Segundo Sampaio e Cavalcante (2012), a média de audiência de TV das crianças brasileiras é uma das mais altas do mundo. Menger (2012), afirma que as crianças assistem em média 5 horas diárias de TV diária. Ainda em relação às horas que as crianças assistem TV por semana no NEI, algumas profissionais deram respostas bem variadas:

Luisa C: Para o G2 somente quando há algo no projeto ou chuva no final do dia. Para o G3 no final da tarde.

Ana Lu: Geralmente no final do dia, 5 horas semanais (principalmente quando chove)

⁵⁶ Esse dado foi apresentado às professoras e profissionais numa reunião pedagógica, mas à frente trago o registro da reflexão do grupo sobre esse dado.

Luísa S: Umas 3 horas por mês. Acho que em alguns meses 4 horas, nos [dias] mais chuvosos onde ficam no tempo de espera assistindo.

Regina: Raramente assistimos, porém mais ou menos 30 minutos mensais.

Roberta: Eu creio que assistem depois das aulas todos os dias umas 4 horas por dia.

Vieira: se chover, 7 horas na semana.

A pesquisa constatou que as profissionais usam a TV no NEI Coqueiros, umas com mais frequência que outras. O questionário perguntou também se as profissionais achavam que os audiovisuais contribuíam com sua prática pedagógica. Quinze responderam que sim e três não responderam. A seguir, algumas respostas:

Regina: Com certeza! É um canal que nos possibilita mostrar/apresentar mais concretamente o tema do nosso projeto. Assim como pode proporcionar momentos de lazer à criança.

Aninha: Sim. Um DVD bem escolhido. (...) visualizar para entender acredito que é muito importante.

Luísa S: Acredito que se planejado e avaliado o objetivo que se deseja alcançar com a televisão, sim. Porém com muita cautela quanto ao tempo, a frequência, aos gêneros, aos estereótipos que elas carregam, a indução ao consumo. Temos que ser críticos em nossas escolhas.

Luisa C: Com certeza pode, quando há intencionalidade e algo que possa acrescentar às crianças. Mas não apenas colocar desenhos para os tempos de espera.

Professora A: Sim, procurando aliar o conteúdo do filme ou desenho ao que se planeja para a atividade pedagógica.

Pereira: Pode contribuir desde que tenha intencionalidade.

Poderíamos concluir que na opinião das profissionais o uso do audiovisual contribui para a construção do conhecimento, desde que seja planejado e esteja relacionado com o projeto proposto. As profissionais responderam então à pergunta sobre se tinham critérios para escolher o audiovisual que iriam mostrar para as crianças:

Professora A: O único critério é ser desenho ou filme infantil, que de preferência não tenha violência.

Luisa C. : De preferência algo que acrescente e amplie o repertório cultural das crianças.

Ana Lu: De acordo com a faixa etária.

Professora M: Não sou eu quem escolho, mas tem muita coisa boa por aí e muita porcaria também, vai do profissional, se é uma pessoa consciente de seu trabalho e gosta de seus alunos certamente irá escolher aqueles que levam uma boa reflexão e lição.

Professora D: O filme ou musical ou documentário precisa abordar temas do projeto de trabalho.

Luiz: De acordo com a faixa etária.

Luísa S: Quando pesquiso vídeos e documentários procuro algo que se aproxime da realidade, sem propagandas ligadas ao consumo. Busco a ampliação do seu repertório e não apenas reproduzir o que eles tem acesso. Tento evitar imagens estereotipadas, que tendem a privilegiar um molde de beleza e reproduzir preconceitos sociais.

Aninha: Proporcional para a idade, conteúdo e quais contribuições podem proporcionar.

Regina: Faixa etária, tema do projeto.

M.C.: De acordo com meu objetivo.

Bethânia: Os clássicos contemplados pela Disney. Uma história que não reforce preconceitos. Precisam ser escolhidos com olhos críticos.

É preciso ressaltar que não existem critérios de qualidade universalmente aceitos, pois “trata-se de uma característica que decorre dos valores e normas consideradas importantes por quem julga” (SAMPAIO; CAVALCANTE, 2012, p.32). Fantin (2006) acrescenta que é absurdamente complexo sistematizar critérios de qualidade que os filmes devam ter.

Percebendo os critérios que cada profissional utiliza para definir a escolha do audiovisual para disponibilizar às crianças, pediu-se que exemplificassem que tipo de audiovisuais apresentariam ou não para as crianças e assim foram indicados vários títulos de DVDs, sendo que os mais citados foram: “Palavra Cantada”, “Galinha Pintadinha”, “Bebê mais”, “Bita e os Animais”, “Barbatuques” e “Xuxa”. Curiosamente algumas profissionais disseram que não usariam os DVDs da “Xuxa” e da “Galinha Pintadinha”, enquanto outras disseram que sim. Em relação ao que não mostrariam apresento alguns depoimentos abaixo:

Bethânia: Todos que são usados massivamente desde Barbie à Galinha Pintadinha, pois estas elas já tem no seu cotidiano familiar. No entanto com cuidado crítico e planejamento prévio tudo pode ser oferecido.

M.C.: O que já é comum passar nos programas de TV, acesso fácil. Ex: programa da XUXA. procuraria acervo que não fazem parte de suas vivências para ampliar seus repertórios, colocaria outras possibilidades.

Luísa S: Algo que não deveria ser usado em nenhum momento acredito que são os canais

de TV a cabo de desenhos, pois estes estão carregados de consumo e propagandas. Isso deveria ser abolido. Os desenhos e filmes devem ser selecionados e não ver o que está passando na TV, isso não tem nada de intencional e planejado.(...) Não é deixar de mostrar um clássico Disney com uma princesa loira, a questão é dar novas possibilidades como por exemplo o “Kiriku e a feiticeira”. Evitar o comum, o banal, o que eles assistem. (...)Não existe nenhum recurso audiovisual interessante sem contexto, sem planejamento e sem intenção

Professora M :Os que mostram cenas em que potencializam a criança a ser egoísta e consumista, também aqueles que limitam a criação e a imaginação infantil.

Luisa C: Acredito que não há necessidade de se apresentar um material no qual a criança já conheça, pois dessa maneira só há uma reprodução sem crítica. Galinha Pintadinha, XUXA, (lembrando que quando não há intencionalidade acredito ser errado.)

E assim surge um questionamento: como desenvolver critérios de escolha para o NEI Coqueiros que abarquem as opiniões de toda a comunidade educativa? Pois “os critérios que utilizamos dependem, (...), da compreensão de que tipo de sociedade desejamos e o modo como compreendemos que deva ser o papel da televisão para realizar esse objetivo.” (SAMPAIO; CAVALCANTE, 2012, p.32)

Assim sintetizando as respostas das professoras e demais profissionais analisados até agora, por meio dessas questões ficou identificado que as professoras fazem o uso do aparelho de TV no NEI Coqueiros em momentos de espera, chuva e para trabalhar os temas do projeto. O acervo disponibilizado às crianças é proveniente do NEI, das crianças, das professoras e da TV a cabo, sendo os critérios de escolhas variados. E quase todas concordam que a TV possibilita a construção do conhecimento desde que planejada, usada com intencionalidade e de forma que esteja relacionada com temas específicos do projeto do grupo. Além de todos esses aspectos, constatamos que as crianças assistem TV no NEI uma média de 7 horas semanais. Também evidenciamos nas

falas das professoras e demais profissionais que as crianças em geral não pedem para assistir TV, apenas o fazem quando trazem um DVD de casa.

5.5 Como as professoras e demais profissionais percebem a televisão

A partir da história profissional que tenho em relação à Educação Infantil no município de Florianópolis, posso afirmar que a TV foi entrando nos espaços das unidades sem muita discussão, reflexão e análise e chegou a um uso tão intenso que um outro movimento começou a surgir, do uso indiscriminado à negação do uso. Esse movimento acontece a partir do momento em que o uso do aparelho passou a ser questionado por alguns profissionais, e assim surgiram alguns boatos sobre esse uso na rede; um deles, foi o de que a Secretaria Municipal de Educação iria recolher todos os aparelhos de televisão das unidades. Por isso o questionário perguntou às profissionais o que pensavam sobre os rumores da proibição do uso da TV na Educação Infantil:

Professora A: Muitos condenam certos desenhos como Pica-pau ou Mônica por incitarem a violência, mas não concordo. Sempre assisti quando criança e nem por isso me tornei violenta. Porém se houver alguma cena na qual a criança perceba como algo ruim, podemos aproveitar e discutir com a criança sobre.

Luisa C: Sempre escutei isso de professoras minhas na Faculdade, e acabo concordando, pois o que vi e vejo muito no cotidiano das creches é o uso da TV sem intencionalidade, só para acalmar as crianças e passar o tempo.

Ana Lu: Acho que passar o dia todo, ou a tarde toda é demais, porém não vejo problemas no uso como no final da tarde.

Professora M: É válida se tiver uma alternativa boa no lugar.

Luiz: Se usada corretamente, acho importante o uso da TV.

Luisa S: Acho arbitrário, como se as professoras não fossem capazes de decisão, de crítica, de raciocinar e de usar a televisão com responsabilidade. Acredito sim, que há profissionais que não usam a televisão de maneira criteriosa porém devem ser educados, instruídos quantas vezes for necessário, com o objetivo não de oprimir o uso e sim entender como fazê-lo.

Aninha: Muita gente faz o uso inadequado do aparelho.

Regina: A partir do momento que esse recurso for utilizado com sabedoria, dentro do contexto da unidade e do projeto, surgirão grandes argumentos a favor da utilização da TV.

M.C.: Penso que “proibir” não seja essencial, mas utilizar da forma mais adequada trazendo o acervo com objetivos e intencionalidades será assim mais um recurso. O professor tem que ter claro que ele é muito mais que apenas uma pessoa que ligará o botão para entrete-los.

Bethânia: Sabendo usar, a TV é um instrumento enriquecedor que pode ajudar no trabalho de educar as crianças. Mas com certeza precisamos educar os adultos para não se alienarem com o uso da TV, perdendo ou não adquirindo senso crítico.

Roberta: Pertinente, pois são poucos os programas que são realmente educativos.

Vieira: Tudo tem seu momento, está no dia-a-dia das crianças.

Pereira: Sou contra a proibição, deve ter o uso mais com planejamento e pelo menos uma

vez por semana e que seja utilizada intencionalmente de acordo com o projeto.

As professoras e demais profissionais em sua maioria não concordam com a proibição, mas identificam o motivo desses rumores. Podemos concluir, na opinião delas, que a proibição não é a solução para a ausência de outros elementos importantes na função do professor de Educação Infantil como observar, planejar, refletir, avaliar. Assim fica claro que no entendimento das profissionais o problema não está no uso da TV na Educação Infantil, em si, mas nas formas como acontece esse uso.

Perguntamos, por meio dos questionários, se elas tinham alguma história para contribuir, relacionada com o uso da TV na Educação Infantil, e assim obtivemos alguns relatos:

Regina: O filme “o menino maluquinho” que passei às crianças foi o eixo inicial para a construção do projeto “os meios de transportes e sua relação com a cidade.

Aninha: Criança repetia as frases dos personagens antes mesmo que eles falassem. Após alguns anos foi diagnosticado com Síndrome de Asperger.

Luísa S: Quando ainda era auxiliar de sala, havia uma criança no meu grupo que sentia muito medo do filme “Kiriku e a feiticeira”. Ele relatara que tinha medo quando a feiticeira gritava.

Luiz: Não gosto muito de TV, mas quando uso organizo e seleciono muito bem o que assistir. Teve uma situação em que levei minha turma para ver um filme que outro grupo estava assistindo, então percebi que ficaram inquietos e com medo.

M.C.: Sim, o oba- oba de pedir para assistir junto com os outros grupos não tem intencionalidade nenhuma, e quando uma criança traz o DVD e o professor não vê antes

o que é, passamos a experiência de ser um DVD pornô.

Professora A: No período em que trabalhei com berçários, sempre houve acesso a DVDs com conteúdos bem próprios a faixa etária, percebi o quanto era significativo deixá-los assistir, pois interagiam com o que viam, dançando, cantando e comentando mesmo que através de balbucios.

O questionário também contemplou perguntas relacionadas aos cursos de formação das profissionais e professoras, referentes às mídias. Das profissionais, 11 disseram que nunca fizeram formação sobre mídias e quatro que já fizeram, tendo as seguintes temáticas: sobre o uso das tecnologias, uso de livros e formação sobre rádio. Também três profissionais disseram que já fizeram leituras sobre a temática em livros e revistas educacionais.

Luisa S: Neste ano na formação oferecida pela PMF, o tema está sendo abordado. Algumas referências foram apontadas e discutidas: o artigo “a educação visual da memória: imagens agentes do cinema e da televisão” de Milton José de Almeida e a “Produção Cultural infantil: diante da TV a internet” de Gilka Girardello⁵⁷

Bethânia: Acho que seria muito bom se oferecessem essa formação a todos os educadores.

Além das formações que foram ou são oferecidas para as professoras e profissionais pela PMF/DEI, questionamos que tipo de formação relacionada às mídias gostariam de ter, e assim elas indicaram as seguintes:

- “Que mostrasse os riscos e possibilidades”/ “Os prós e contras” / “Sobre os benefícios e prejuízos”;
- “Como usar com as crianças as TIC’s”;

⁵⁷ Ela se refere ao artigo "Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet".

- “Seu uso na Educação”;
- “Quais usar, como, quando, como usar os repertórios das crianças”;
- “Selecionar as mídias por faixa etária”;
- “Intencionalidade do uso”;
- “Seleção criteriosa”;
- “Diálogo crítico sobre o que se têm na sociedade”;
- “Se é possível fazer parte da rotina”;
- “Conhecer acervos”;
- “Tipos de mídias”;
- “Temas de mídia que ampliem o repertório das crianças”;

Conhecendo um pouquinho sobre o campo de pesquisa, percebendo como se constitui o NEI Coqueiros com suas famílias, suas professoras e demais profissionais, passamos a conhecer os grupos de crianças observados.

5.6 Conhecendo o grupo II - matutino

O grupo II era composto por crianças com idades de 1 a 2 anos. Segundo a Resolução Municipal 001/2009, as instituições educativas que contam com uma professora e uma auxiliar podem atender a no máximo 15 crianças nessa faixa etária. Embora a procura por vagas na Educação Infantil para esse grupo de crianças seja grande, havendo na Secretaria de Educação uma lista de espera, o grupo desde o início das observações nunca esteve completo, devido às desistências de vagas, pois a unidade atende em período parcial e a maioria das famílias procura, na rede municipal de ensino, unidades que atendam em período integral. Portanto esse movimento de entrada e saída de crianças foi constante no grupo.

Além das crianças, faziam parte do grupo as seguintes profissionais: a professora Luisa C, com horário das 08h-12h (professora sala); a professora Vieira, com horário das 08h – 13h (auxiliar de sala); a professora Aninha (professora auxiliar), que cobria a hora-atividade da professora Luisa C.; a professora Grumpy (professora auxiliar), que cobria as ausências das professoras da sala; e a professora J de Educação Física), presente no grupo duas vezes na semana, no período de uma hora.

As crianças desse grupo não eram assíduas, geralmente contávamos em média com a presença de oito crianças, sendo que cinco delas estavam sempre presentes nos dias de observação. Das 07h às 08h

as crianças eram recebidas pela professora Vieira e/ou pelas outras professoras do NEI, junto com todas as crianças dos outros grupos, num mesmo espaço. Às vezes as crianças eram recebidas numa sala de referência, outras no Hall e poucas vezes na biblioteca assistindo vídeo. Algumas crianças do G II, quando chegavam ao NEI, ficavam no colo das professoras, outras sentavam ao lado das professoras e observavam as outras crianças brincando. Nesses momentos, poucas vezes as percebi brincando com as outras crianças dos outros grupos. Às 08h quando a professora Luisa C. chegava na unidade, o grupo ia para sala; ao chegar na sala algumas crianças mexiam nos brinquedos, mas não brincavam muito, na maioria das vezes ficavam sentadas nas mesas, com um bonequinho ou outro até o momento do lanche. Na sala-referência as crianças ficavam junto com as professoras, se elas estavam sentadas, as crianças permaneciam sentadas, se iam para o tapete as crianças acompanhavam as professoras até o tapete, e assim pegavam um brinquedo ou outro e ficavam com ele. Nesse grupo as crianças não traziam brinquedos de casa, apenas uma criança trazia sua companheira Emília todos os dias. O lanche era servido às 08h30min, quando terminavam o lanche eram feitas as trocas, pois todas as crianças do grupo usavam fraldas. Após o lanche das crianças, as professoras faziam seu lanche, na sala das professoras, por 15 minutos. A professora Luisa C. ou a Aninha (quando estava cobrindo hora-atividade) realizava alguma proposta com as crianças, que em seguida iam para o parque. As crianças ficavam no parque até o almoço, que acontecia às 11h; após o almoço eram feitas as trocas, momento em que as crianças gostavam de correr pela sala. Para finalizar o dia, iam para a biblioteca, espaço coloquialmente chamado de “o vídeo” ou para o parque esperar as famílias que chegavam.

Nesse grupo as crianças não brincavam em pequenos grupos. Quando brincavam era mais individualmente, quando uma ou outra criança disputava determinado brinquedo. As crianças procuravam o adulto para brincar. Como eram pequenas e estavam aprendendo a falar, às vezes eu tinha dificuldade de compreender o que diziam. Como relatado anteriormente, havia no grupo um fluxo grande de entrada e saída de crianças, sendo que até final de novembro havia crianças novas entrando no grupo, passando pelo processo de adaptação, e por isso eram constantes os choros.

Figura 1 - As duas crianças estão sentadas com a professora, brincam na mesa, cada uma com seus brinquedos, não brincam juntas.



Figura 2 - Professora T e as crianças estão sentadas à mesa, cada uma com seu brinquedo, não brincam juntas. Apenas uma criança brinca num canto da sala.



Figura 3 - A professora K está sentada na cadeira com uma criança no colo, que estava em processo de adaptação. As crianças se aproximam para brincar com a professora.



Na sala alguns brinquedos estavam ao alcance das crianças, outros não. Os brinquedos disponibilizados às crianças ficavam em dois armários. Em um as crianças tinham livre acesso aos brinquedos, que eram vários ursos de pelúcia, sendo a maioria de personagens de desenhos animados como da *Peppa Pig* e *Galinha Pintadinha*. Num outro armário, nas prateleiras de baixo ficavam os bonecos de borracha, sendo alguns também referentes a personagens de desenhos animados, como *Mickey*. Também havia bonecas, dois cavalinhos com que as crianças brincavam de pular e alguns carrinhos de metal “perdidos”, pois havia um pote de carrinhos que não ficava disponível ao alcance das crianças. As loucinhas eram quase que inexistentes no grupo. Os brinquedos de encaixe ficavam guardados no alto, assim as crianças só brincavam com eles quando as professoras os ofereciam. Na sala também havia dois brinquedos que imitavam um telefone, com os quais as crianças sempre brincavam, principalmente porque ele funcionava, acendia e tocava música. Nas fotos que seguem aparece um pouco da organização dos brinquedos na sala.

Figura 4 - A organização dos materiais e dos brinquedos do grupo.



Figura 5 - Bonecos de borracha



Figura 6 –Bonecos de pelúcia.



No NEI Coqueiros o planejamento é organizado por projetos. No grupo II matutino o projeto tinha como título: “Lá vem a banda do GII”. O projeto tinha como temática a música, sendo que a professora apontava que, como a música consegue unir todas as crianças, possibilitaria transformá-las num grupo. O objetivo geral do projeto era o de promover a integração das crianças, dando-lhes a oportunidade de expressar sensações, emoções e pensamentos, ampliando seu conhecimento de mundo, estimulando a criatividade, o encantamento e o movimento. A partir do objetivo geral a professora elenca os objetivos específicos: “propor brincadeiras com música, imitando, inventando e reproduzindo sons; integrar e motivar as crianças através da música; exploração do movimento corporal; desenvolver a percepção auditiva; concentrar-se; imitar; diferenciar sons e ruídos; explorar e reconhecer os diferentes instrumentos musicais; diferenciar fontes sonoras diversas (elemento mágico para casa); reconhecer valores musicais contextualizando com a vivência de cada criança; ter contato com diferentes ritmos e sons”.

Algumas ações do projeto eram:

- Confeccionar os instrumentos com materiais recicláveis;
- Explorar elementos da cultura das crianças;
- Diferentes formas de apresentar a mesma música;
- Trabalhar os personagens das músicas com colagens, modelagens, pinturas, construção de bonecos, etc;
- Sons que conseguimos fazer com o corpo;

- Trabalhar a percepção do silêncio. As diferenças da fala alta e baixa. Do grito, da risada, do choro.
- Construir um CD com as músicas favoritas das crianças;
- Pesquisar com as famílias que músicas as crianças escutam;
- Escutar diferentes estilos musicais;
- Brincadeiras com imitação de som de animais;
- Dançar diversas músicas para explorar e melhorar o movimento corporal;
- Escutar os diferentes tipos de ruídos, quais são agradáveis ou não.

Para desenvolver as ações citadas seriam usados os seguintes recursos: instrumentos musicais presentes no NEI, CDs com diferentes estilos musicais, material reciclado e DVD com músicas. Sendo que o projeto seria avaliado por meio de registros coletivos e individuais das crianças.

É importante ressaltar que um projeto de grupo só está pronto no último dia de atendimento com as crianças, já que às ideias iniciais da professora, com o passar dos dias, novas ideias vão se incorporando, num movimento de planejar e replanejar. Durante a observação acompanhei alguns momentos dessas ações apontadas no projeto, como confecção de instrumentos musicais, escuta de diferentes estilos musicais, dançar, fazer diferentes pinturas a partir de personagens das músicas, e confecção da capa do CD de músicas preferidas pelas crianças.

Pudemos perceber que a professora previu a utilização de audiovisuais com o grupo, especificamente ligados à temática do projeto, já que seriam usados DVDs com músicas. Contudo, conforme vi na observação de campo, as crianças tiveram a oportunidade de conhecerem outros DVDs, nos momentos de entrada e saída das crianças, não sendo contemplados, tanto que não foram registrados pela professora no caderno de registro do grupo⁵⁸.

⁵⁸ Cada grupo do NEI possui um caderno de registro que conta a história do grupo naquele ano. O caderno de registro possibilita a crianças, famílias, professoras e profissionais da unidade conhecer melhor o cotidiano do grupo, as crianças que o compõem, o projeto do grupo, o período de adaptação, as pautas das reuniões com as famílias, as experiências marcantes, as avaliações e muitas histórias.

5.7 Conhecendo o grupo V - vespertino

Quando iniciei a observação, o grupo V era composto por 24 crianças com idades de 4 a 5 anos; no decorrer dos dias mais uma criança se inseriu no grupo, ficando ele completo com 25 crianças. Como comentado anteriormente, a quantidade de crianças e professoras por grupo é determinada pela Resolução do Conselho Municipal de Educação 001/2009. Além das crianças, faziam parte do grupo V a professora D, com horário das 13h-17h (professora sala); a professora Ana Lu, com horário das 13h – 19h (auxiliar de sala); a professora Luísa S (professora auxiliar), que cobria a hora-atividade da professora D; a professora Grumpy (professora auxiliar), que cobria as ausências; e a professora J (de Educação Física) presente no grupo duas vezes na semana, , num período de uma hora.

As crianças desse grupo eram bem assíduas. Nos dias de observação contávamos no mínimo com 20 crianças. Em todos os dias de observação as crianças foram recebidas pelas professoras na sala de referência. As crianças chegavam e iam escolhendo o que iriam fazer, sendo que muitas traziam brinquedos de casa para brincar com os amigos. Nesse grupo geralmente o movimento da organização das brincadeiras se dava pequenos grupos. Em muitos momentos os grupos de brincadeiras eram os mesmos, com pouquíssimas mudanças, uma criança a mais ou a menos. Nos momentos de chegada das crianças, as brincadeiras em pequenos grupos variavam: havia aqueles que brincavam com bonecos de personagens de desenhos de super-herói – que traziam de casa ou encontravam na sala. Alguns meninos preferiam brincar de lutinhas, outros brincaram com cartinhas que traziam de casa, ou com jogos da sala. O grupo de meninas adorava desenhar e brincar com os brinquedos que traziam de casa. Dificilmente percebi as meninas brincando junto com os meninos.

Figura 7 – Crianças brincando com os bonecos de super-heróis, criança tirando da mochila suas bonecas da Monster High, meninos brincando no tapete de “lutinha”, crianças desenhando enquanto a professora organiza os materiais. As quatro cenas acontecem ao mesmo tempo.



As crianças, principalmente as meninas, brincavam pouco com os brinquedos da sala, geralmente desenhavam ou ficavam conversando sobre os brinquedos que traziam de casa. Os meninos usavam em suas brincadeiras alguns brinquedos da sala como os bonecos de super-herói, e para montar o cenário das histórias de seus heróis geralmente usavam a casa da Barbie, a casa das fadas e a tenda do Patati-Patatá⁵⁹. Em nenhum momento percebi as meninas brincando com os meninos nessa brincadeira, nem usando esses brinquedos em outros momentos. Também nos momentos de observação as meninas não brincaram com as bonecas da sala.

⁵⁹ *Patati-Patatá* é uma dupla de palhaços brasileiros, que em 2010 lançou um DVD de músicas, e em 2011 estrearam com um programa de TV.

Figura 8 - Meninos brincando com a tenda do *Patati Patatá*, o castelo das fadas e a casa da *Barbie*.



A sala tinha uma variedade de brinquedos, que eram pouco usados pelas crianças, sendo que, entre eles, elas preferiam os jogos, como quebra-cabeça e pula macaco. Também brincavam com jogos que traziam de casa, principalmente as cartas do Pokémon.

Figura 9 - Organização dos brinquedos na sala



Percebi também que, como o grupo era composto por crianças maiores de quatro anos, elas tinham sua autonomia bem desenvolvida, e assim, chegavam na sala e já iam buscando do que brincar e com quem brincar. Nesses momentos as professoras conversavam sobre o planejamento, olhavam as agendas e confeccionavam materiais para as ações planejadas. Nos dias de observação nenhuma das professoras acompanhou as brincadeiras das crianças com a intenção de brincar junto com elas, ou de observar e propor; as crianças é que planejavam o que iriam fazer, pegavam o que queriam, se organizavam e tentavam mediar os eventuais conflitos.

Para identificar o grupo, na unidade as crianças escolheram para ele o “Grupo Tartaruga”. Alguns grupos da unidade tinham nomes, outros não.

Como indicado, no NEI Coqueiros o planejamento é organizado por projeto de sala. O projeto desse grupo tinha o título: “Grupo Tartaruga: os mistérios do fundo do mar”, e tinha como intenção pesquisar sobre as curiosidades da vida marinha. A justificativa do projeto partia da importância de trabalhar com as crianças “a relação harmoniosa do homem com a natureza”, além de buscar seguir as orientações curriculares para a educação infantil, que ressaltam a importância de práticas pedagógicas que envolvam as relações com a natureza. Assim o objetivo geral do projeto era: conscientizar as crianças sobre a importância do meio ambiente. Nos objetivos específicos contemplou: conhecer, por meio de pesquisa, um pouco sobre a vida das tartarugas marinhas; identificar algumas espécies da vida marinha; perceber a importância da reciclagem, separação do lixo e preservação do meio ambiente; desenvolver a imaginação e a criatividade; ampliar o vocabulário por meio de histórias e cantigas.

O projeto também apresentava as seguintes atividades-situações significativas:

- Conhecer e cantar a música: “Fundo do Mar”;
- Contação de história: “A viagem de Tamar”, de Ângelo Machado;
- Decorar a capa dos cadernos de desenhos, com o tema: fundo do mar;
- Visita ao Projeto Tamar na Barra da Lagoa;
- Construção de texto coletivo sobre o passeio;
- Assistir ao filme: “As aventuras de Samy” e “Procurando Nemo”
- Ensaiai a música “Fundo do Mar”, para apresentar às crianças do NEI;

- Pintura das capas da minhoca, tema: fundo do mar;
- Passeio a praia do Riso, para observar as condições de preservação da praia; e coletar conchas e resíduos para a confecção de um painel;
- Confecção de uma tartaruga com garrafa pet, com fundo transparente, mostrando os resíduos que as tartarugas comem;
- Receber a tartaruga Tamar, que seria o mascote do grupo;
- Visita da tartaruga Tamar – de pelúcia - na casa das crianças, junto com o caderno de pesquisa;
- Apresentar a pesquisa na roda para as crianças;
- Criação de um livro sobre a história da tartaruga;
- Passeio ao parque Córrego Grande, para observar os animais.

Em relação à avaliação do projeto, a professora pontuou que seria feita por meio das observações e registros, assim como por fotos, refletindo sobre o envolvimento das crianças no projeto.

Nos recursos utilizados a professora identificou dois: livros e DVDs. A professora citou que usaria no desenvolvimento do projeto os seguintes livros: “A viagem de Tamar”, “A árvore maravilhosa”, “Que absurdo”. Na listagem dos DVDs que seriam usados estavam: “Bita e os animais”, “Pauleco e Sandreca” (Palavra Cantada), “Procurando Nemo” e “As aventuras de Samy”.

Como já ressaltado, um projeto de grupo só fica pronto no último dia de atendimento com as crianças, assim acima estão apenas as ideias iniciais das professoras para o grupo. Com o passar dos dias, novas ideias foram se incorporando, num movimento de planejar e replanejar. Assim naqueles dias de observação, outros elementos surgiram no projeto e que não estão citados nesse projeto inicial, mas foram anexados no caderno de registro do grupo.

Assim podemos perceber que a professora incluiu em seu planejamento o uso do aparelho de TV para a apresentação de alguns audiovisuais. Em conversas com a professora também constatamos que as crianças assistiram a outros filmes que não estavam referenciados no projeto, mas que se incorporaram a ele como por exemplo, o filme “*Peter Pan e a Terra do Nunca: a origem.*” Também assistiam a outros audiovisuais no final da tarde, momento em que percebi que não contemplavam ações relacionadas com o projeto e eram conduzidas pela professora Ana Lu. Nos momentos de observação, presenciei as crianças indo para “o vídeo”, em apenas duas situações, uma com as duas professoras presentes, outra com apenas uma.

6. PRIMEIRAS IMPRESSÕES

No período em que fui assessora pedagógica da rede municipal de Florianópolis, muitas vezes ouvi dos profissionais da SME que as unidades educativas faziam um uso constante e indiscriminado da televisão no cotidiano da Educação Infantil. Nos primeiros dias de ida a campo, percebi em falas de alguns profissionais e professoras evidências que apontariam para esse uso tão generalizado na Rede.

No primeiro dia em que fui até a unidade para acordar os detalhes da pesquisa, uma fala me chamou a atenção. A professora Grumpy, ao comentar sobre o projeto de pesquisa, observou: “mas não são as professoras que usam a TV.” A partir dessa afirmação, perguntei: “mas quem usa?”. Ela me olhou um pouco envergonhada e não respondeu, e assim continuei: “estás te referindo às auxiliares de sala?”, e ela com a cabeça indicou que sim. Nesse momento pontuei a ela que essa pesquisa iria denominar como “professoras” todas as pessoas que cumprem as funções de professor, incluindo professor auxiliar de ensino, professor de educação infantil e auxiliares de sala. E que denominaria de “profissionais” as pessoas que cumprem as funções de diretora, supervisora, equipe diretiva, equipe de apoio. No mesmo instante ela me olhou e disse que concordava com essa postura.

Na mesma semana participei da reunião pedagógica da unidade educativa, com o objetivo de apresentar a proposta de pesquisa, sanar eventuais dúvidas e convidar os profissionais a contribuírem com a pesquisa. E assim, quando conversávamos sobre em que grupos eu faria a observação, uma professora ressaltou: “então tens que pesquisar depois das 17h30min.”

A partir dessas duas falas comecei a pensar que elas estavam indicando que um grupo específico fazia uso da televisão e num determinado momento do cotidiano da instituição. Por isso um dos focos de observação foi esse: que profissionais fizeram uso da TV e em que período do dia.

Na Educação Infantil, cada grupo-referência conta com a presença de duas professoras, que cumprem cargas horárias de trabalho distintas. Um grupo de professoras tem uma carga horária de 6 horas diárias, sendo que sua jornada de trabalho pode ser das 07h às 13h ou das 13h às 19h (auxiliares de sala). O segundo grupo pode ter uma carga horária de 4 ou 8 horas, sendo que sua jornada de trabalho é das 08h às 12h e/ou das 13h às 17h (professora, professora auxiliar, professora Educação Física). Assim podemos perceber que num período de atendimento parcial de 4 horas o grupo-referência conta com duas

professoras, e num período de 2 horas conta com apenas uma professora.

Outro aspecto importante do início da pesquisa foi a escolha dos grupos a serem observados. Como propus observar uma faixa-etária no período da manhã e outra no período vespertino, era necessário que dois grupos aceitassem essa participação mais intensa na pesquisa. Assim, primeiro pensamos no grupo de 0-3 anos, cujas professoras aceitaram sem problemas a presença da pesquisadora na sala; contudo uma professora observou que se preocupava com a presença de mais um adulto na sala uma vez que no grupo uma criança era autista e poderia estranhar. Assim combinamos que no período da manhã eu observaria no grupo G II, com as professoras Luisa C e Vieira. No período vespertino, a unidade possui dois grupos com idades maiores de 3 anos. Ao perguntar às professoras desses dois grupos sobre a possível observação, ambas se manifestaram a favor, mas com um "porém":

Professora Roberta: *A observação vai começar agora, né? No meu grupo só dá depois que passar a apresentação do Eco-festival...*

Professora D: *Talvez o meu grupo não seja a melhor opção, pois a gente usa tão pouco a TV, ficamos meses sem usar. Não sei como iria contribuir.*

Após essas falas, esclareci um pouco mais sobre a pesquisa e ficou combinado que observaria o grupo V, das professoras D e Ana Lu. Mas no primeiro dia de observação a professora M me cumprimentou e disse:

Roberta: *Agora você vai observar o meu grupo, né?*

Pesquisadora: *Não tenho conhecimento da mudança. Mas porque a troca?*

Roberta: *É que a professora D, depois da reunião pedagógica, lembrou que já tinha participado do estágio da educação física, e por isso seria melhor outro grupo participar da pesquisa.*

Pesquisadora: *Estranho, conversei com a professora D e a profissional C e não comentaram nada dessa troca. Mas você concorda que eu observe o grupo?*

Roberta: *Pra mim não tem problema, mas eu não uso TV.*

A partir das falas dessas professoras tive a impressão que um grupo de professoras fazia o uso da televisão e outro não. Também percebi certo temor em assumir usar a TV nas práticas pedagógicas, como se fosse algo proibido. Em relação a esse certo temor em dizer do uso da televisão, outra profissional pontuou:

M.C: *Não vou dizer que a gente não usa, mas já aconteceu, em dias de muitas faltas, colocamos o data-show para as crianças assistirem.*

Com essa fala, percebo a presença de uma possível regra implícita “se estou sozinha posso usar a televisão”, de cuja existência eu já supunha, como citado na introdução. Ao refletir sobre essas falas, fiquei inquietada: será que aquele grupo de profissionais, não o faz o uso da TV porque uma das regras para o uso é estar sozinha? E lembrei então do que as professoras tinham dito. Será que o outro grupo de professoras (auxiliares de sala) fazem o uso com a justificativa de estarem sozinhas? Ou será que as professoras estão num movimento inverso: do uso constante – do qual eu tinha ouvido falar antes de iniciar a pesquisa - à ausência total do uso da televisão na prática pedagógica?

E assim a partir dessas impressões e dúvidas iniciei as observações em campo. No período da manhã com crianças de 1 a 2 anos, e no período vespertino com crianças de 4 a 5 anos. Combinamos dois dias de observação, na segunda e na quarta-feira, mais a participação nas reuniões pedagógicas. A entrada nos grupos foi bem tranquila. No GII as crianças, assim que entrei na sala-referência, já estabeleceram contato comigo, buscando brincar e conversar. A profissional M.C, percebendo essa receptividade, comentou: “Meu Deus, eles não te estranharam?” A profissional ficou surpresa, pois crianças menores tendem a estranhar a presença de adultos diferentes em sala, se manifestando por choros ou afastando-se do adulto; nesse grupo aconteceu o contrário, as crianças não choraram e estavam bem próximas.

No G V, tive uma surpresa assim que entrei na sala: eu tinha sido professora no GII de algumas das crianças desse grupo! Entrei na sala, me aproximei de algumas crianças que brincavam e fiquei observando. Nenhuma criança se manifestou em relação à minha presença. Em seguida a professora trouxe o caderno de registro do grupo para mostrar. Também explicou como fazia seu registro e planejamento. Nesse momento percebi uma preocupação dela em relação ao meu olhar sobre sua prática pedagógica; conversei, tentando amenizar essa preocupação, e ressaltai que não estava ali para julgar, mas para contribuir. Quando a professora fez a roda, as crianças puderam me conhecer e saber por que eu estava ali.

Professora D: *A Simone veio observar o que fazemos aqui no NEI.*

Imediatamente uma criança respondeu:

José: *Brincamos.*

(Diário de Campo, 29/09/2014)

O grupo também foi receptivo, me permitiram conhecer suas brincadeiras, brinquedos, conversamos, mas o tempo todo vinham testar se eu tinha autoridade de professora ou não:

PROFESSORA?

Estava sentada com as crianças, uma me olha e comenta:

Criança Helena: *Eu não entendi, falasse que eras professora, mas tavas observando.*

Pesquisadora: *Eu sou professora, mas no grupo de vocês estou observando...*

Criança Helena: *Ah...*
José se aproxima e pergunta:

Criança José: *Tu é nossa profe?*

Criança Helena: *Não, ela é observadora...*

Em seguida as crianças se afastam.

(Diário de campo: 05/11/2014)

6.1 Focos de observação

Elenquei dois focos principais para as observações dos grupos. O primeiro se refere ao uso da TV, percebendo em que momentos as crianças assistiram TV, onde assistiram, com quem assistiram, o que assistiram e como foi esse momento. A segunda categoria se relaciona às referências televisivas presentes no cotidiano da Educação Infantil, tanto de crianças quanto de adultos. A partir desses dois focos foi possível fazer uma breve análise e reflexão das mediações relacionadas às referências televisivas e que serão comentadas nas considerações finais.

6.2 Uso da TV no NEI Coqueiros no grupo II

Nos 17 dias de observação que fiz nesse grupo, em quatro dias as crianças tiveram contato com audiovisuais disponibilizados por meio do aparelho de TV. Em três dos quatro dias, as crianças foram assistir TV, nos chamados momentos de espera (hora de entrada e saída das crianças) e assistiram junto com os outros grupos de crianças do NEI, aguardando as famílias que chegavam para trazer ou buscar as crianças. Num dia na Educação Física, um dia as crianças assistiram DVDs da *Palavra Cantada* e da *Galinha Pintadinha* na sala de referência, atividade proposta pela professora J, e estavam juntas no espaço as professoras Vieira e Luisa C. Importante ressaltar que nesses quatro dias, as crianças não podiam ir para o parque devido às condições climáticas. Abaixo apresento o registro do primeiro dia de observação, dia chuvoso, em que as crianças foram esperar as famílias na biblioteca, assistindo ao filme que já passava, juntamente com mais dois grupos do NEI que já estavam naquele espaço vendo filmes.

**BOI DE MAMÃO, OVOS DE
CHOCOLATE**

Na sala, uma criança se aproxima da professora T e pede para escutar o CD do boi de mamão. A professora coloca, mas o CD começa a falhar, por isso a professora tira o CD. Em seguida chama as crianças para ir à biblioteca. Fomos para a biblioteca, assistir TV. Chegando lá outras crianças já assistiam desenho animado e por isso, sentamos e começamos a ver o que já estava passando. Eram histórias curtas, dos estúdios Walt Disney. Nisso alguns pais chegam e as crianças vão indo embora. Durante esse momento as professoras conversam sobre vários assuntos. Algumas crianças assistem, outras olham os livros, algumas conversam. As profissionais da unidade também passam pela biblioteca e conversam com as professoras. Uma professora observa que estou concentrada vendo o filme que inicia “Coelhinhos engraçadinhos” (*Funny Little Bunnies*)⁶⁰ e pergunta:

Soninha: *Não tinhas visto ainda?*

Pesquisadora: *Já, há muito tempo atrás...*

Soninha: *Senta, Leo..*

Em seguida inicia a cena das galinhas colocando ovos para a Páscoa.

Cristina: *Ela coloca dois ovos ali...*

Soninha: *Ela é mais forte...*

Cristina: *Oh... Poxa...*

Soninha: *Mentira, mentira!!!! Elas põem um por dia, eu acho.*

⁶⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=wnqRal5qh44>

Pesquisadora: *A galinha põe um por dia.*

Soninha: *Só que aquele ali é de chocolate...*

Pesquisadora: *É verdade... Mas galinha botando ovo de chocolate? Não é. É ovo mesmo...*

(Diário de campo 29/09/2014)

Figura 10 - Imagem do filme “Coelhinhos engraçadinhos”



Ao observar essa cena, percebi que o desenho trazia muitos elementos que podiam ser conversados com as crianças, despertando nelas a elaboração de hipóteses, sanando dúvidas, criando e recriando histórias e brincadeiras, despertando a curiosidade. Como na cena abaixo:

PINTANDO OVOS

Após as galinhas colocarem os ovos, estes caem numa panela quente, um coelho confere e envia para outros coelhinhos que os pegam para pintar, fazendo com bolinhas, faixas, etc. Nisso a professora fala:

Soninha: *Mentira... a tinta não mistura... Muito menos assim, ó...*

Pesquisadora: *Se fosse assim tão fácil... e ele passa o pincel em todos os sentidos...*

(Diário de campo 29/10/2014)

Figura 11 - Imagem do filme “Coelhinhos engraçadinhos”



Após essa história acabaram-se as histórias do DVD. A professora levanta e vai até a TV colocar outro filme. Não percebi nenhum movimento das professoras em conversarem com as crianças se tinham gostado do DVD e se gostariam de assistir outro. Em seguida a professora Soninha diz:

Soninha: *Já terminou, Cristina, quês colocar outro? Coloca o da Galinha Pintadinha novo...*

No fundo da sala a criança Elsa do GII me olha e diz:

Criança Elsa: *Eu quero o boi..*

Pesquisadora: *Tem que perguntar pra Cristina se tem o DVD do boi.*

Elsa levanta, vai até a professora e pergunta:

Criança Elsa: *Tem Boi?*

Cristina: *O que queres?*

Criança Elsa: *O boi.*

Vieira: *Ah, cismou com o boi agora...*

Criança Elsa: *Tem boi?*

Cristina: *O boi é da Jô... não tá aqui...*

Criança Elsa: *Cadê ele? Cadê o boi?*

Cristina: *Não tem boi aqui.*

Criança Elsa: *Cadê ele?*

Cristina: *Não tem boi, amanhã tu pede pra Vieira colocar, [e ri para a professora...]*

Cristina coloca um DVD e leva um susto, “ai meu Deus”, acho que não é o que tá escrito...

Soninha: *O que que é isso?*

Cristina: *Acho que nem é o que tá ali...*

Soninha: *Meu Deus...*

Pesquisadora: *Estranho isso..*

Soninha: *Pois é... Eu tô com medo disso.*

Pesquisadora: *El cabrón errante?
El cabrón fumante?*

Soninha: *Mas não pode ter isso...*

Pesquisadora: *É o pica-pau...*

Cristina: *Pica-pau, eu também não gosto, ele é um folgado...*

Soninha: *Ai, mas deixa, deixa... é um folgado, só ele que ganha.*

Cristina: *Tu gosta de Pica-Pau?*
Arthur balança a cabeça dizendo que sim.

Cristina: *Meu Deus, é muito velhinho esse Pica-Pau...*

Soninha: *Apronta com todo mundo e não leva uma...*

Cristina: *Um safanão.. (e ri).*

(Diário de campo 29/09/2014)

Figura 12 - Imagem desenho *Pica-Pau*, episódio *Niagara Fools*.



E assim inicia o episódio do *Pica-Pau* “Niagara Fools”⁶¹. Assistia esse episódio quando era criança, assistia sempre porque não tinha outra opção para assistir e percebo que até hoje as crianças ainda assistem. Assim comentei com a professora:

⁶¹ <https://www.youtube.com/watch?v=prerASelCZO>

Pesquisadora: *Eu lembro de ver esse episódio quando era pequena, passava direto, repetia...*

Cristina: *No canal do Silvio Santos mesmo, passava, acho que era deles, acho que só podia passar no SBT...*

(Diário de campo 29/09/2014)

Início pelo registro do vídeo dos coelhinhos, que nos permite refletir sobre vários aspectos. O primeiro ponto se refere ao fato de a professora questionar a verossimilhança da história. A professora sabia que não eram possíveis na prática muitas das cenas protagonizadas pelos coelhinhos, e enfatizava isso, dizendo que era “mentira”. O mesmo acontece com as crianças quando assistem aos audiovisuais, elas vão elaborando seus conhecimentos pelas experiências que lhes são oportunizadas. Ou seja, as crianças presentes poderiam não entender o que a professora dizia; O que era mentira? Os coelhinhos pintando? Coelhinho não pinta ovos? A tinta não se mistura? E assim percebemos que algumas cenas poderiam ser exploradas em outros espaços, onde professoras e crianças poderiam criar situações onde experienciassem, contestassem, criassem, refutassem ou confirmassem hipóteses, e assim perceber que a TV pode contribuir para a elaboração de conhecimento se mediada em todas as suas potencialidades.

Outro ponto se refere à criança do G II que tentou opinar sobre o que gostaria de assistir. Na análise dos questionários, as professoras desse grupo afirmam que as crianças não pediam para assistir TV pelo fato de não falarem. Podemos perceber pelo registro que realmente as crianças não pediram para assistir TV, foi uma decisão da professora, contudo percebemos que pelo menos uma delas já identificou para os adultos suas preferências. E assim a criança do GII conseguiu expor ao grupo o que gostaria de assistir, mas como elas não tinham o DVD, a criança teve que assistir *Pica-Pau* no lugar do “vídeo do Boi de Mamão”. Mônica Fantin (2006) ressalta a importância de “conhecer o que as crianças pedem e que coisas lhes interessam saber para saber como se constrói a relação delas com a produção audiovisual de uma maneira geral e com certos programas de um modo específico”. (p.180)

Chama a atenção o fato de as professoras não questionarem às crianças se gostariam de continuar vendo TV e o que queriam assistir. A professora é quem decide o que irão assistir. Como dito no referencial

teórico, as ideias de criança e de infância são constituições históricas e sociais que vem se modificando, embora as crianças ainda estejam à mercê dos adultos. Ou seja, como responsáveis pelos indivíduos inseridos nessa categoria geracional, os adultos os mantêm como subalternos, oportunizando frequentemente espaços de obediência, e por isso, além de comporem categorias diferentes, as crianças vivem em desigualdade de direitos. (SOUZA; RIZZO, 2010)

E assim “na busca do controle do que deve ou não ser assistido pelas crianças, pouco escutamos sobre o que elas têm a nos dizer (...) há a necessidade de escutá-las e de buscar diálogos que enriqueçam as possibilidades de nossas reflexões, interagindo, ao menos, com suas vozes e nossas interpretações”(SOUZA; RIZZO, 2010, p.30).

Contudo os critérios de escolha da professora também são questionáveis, pois apresenta às crianças um DVD de que nem ela tinha conhecimento do que se tratava, pois era um DVD sem identificação. Também podíamos nos questionar sobre as escolhas dos adultos, que, embora tenham feito uma análise não muito positiva do desenho, mesmo assim optaram por mostrá-lo para as crianças.

Ao assistir ao episódio do *Pica-Pau* que eu assistia em minha infância, deparei-me refletindo sobre as transformações e modificações dos canais de televisão aberta, pois em sua programação matutina, naquele tempo, contemplavam programas infantis com desenhos animados, mas essa programação foi diminuindo e hoje é quase inexistente. De acordo com Laurindo Filho (2015), os programas infantis estão desaparecendo da TV aberta brasileira. Um dos motivos seria a proibição de publicidade dirigida às crianças, contudo o autor diz que o desprezo da TV pelas crianças é muito anterior a isso. O sucesso dos canais pagos voltados para o público infantil contribuíram com esse processo. Para Laurindo Filho “o abandono das crianças pelas emissoras comerciais exige uma resposta institucional” (p.01). Percebo que os desenhos animados migraram para os canais de TV a cabo/paga, ou seja, para ter acesso a essa programação por meio da TV é necessário que se pague. Ou seja, apenas as crianças cujas famílias possuem condições financeiras para pagar uma TV a cabo têm o contato com uma gama mais variada de programação infantil e desenhos animados. Qual seria a opção para os que não têm acesso? A essas crianças restam os canais públicos⁶², com pouca penetração e onde também é instável a permanência de ofertas para crianças.

⁶² Contudo na contramão da “privatização” da programação infantil, e também por identificar um nicho de mercado pouco aproveitado, uma emissora de TV

As crianças também foram à biblioteca assistir filmes, após o almoço, na companhia das duas professoras referência. Essa ida foi numa segunda-feira posterior à reunião pedagógica na qual eu tinha apresentado algumas reflexões para o grupo, em relação aos momentos em que as crianças assistiam audiovisuais no NEI. Um dos pontos analisados e refletidos com as professoras e demais profissionais foi em relação a como se assiste TV no NEI. Muitas profissionais relataram que das crianças é exigido o silêncio, mas as professoras não o fazem, ou seja, enquanto a regra para as crianças é permanecer em silêncio, as profissionais conversam à vontade.

VAMOS NO VÍDEO?

Após o almoço a professora Luisa C. chama as crianças para ir “ao vídeo” e fala:

Luisa C: *Lá tem que fazer silêncio e não pegar livro, é esse o combinado.*

A professora Luisa C. abre a porta e a maioria das crianças saem correndo para o parque. Quando estava indo para a porta da sala, uma criança me olha e fala:

Criança Bruno: *Vamos no vídeo?*

No mesmo instante a mãe da criança chega para buscá-lo e ele diz:

Criança Bruno: *Não... vídeo.*

Quando chegamos na biblioteca já havia dois grupos no local que assistiam ao filme: “*As aventuras de Garfield*”. A professora Luisa C. começa a narrar o que está acontecendo no filme para chamar a atenção

aberta (SBT), passou em 2015 por algumas modificações em sua grade e programação, transmitindo cerca de 9h e 30min diários, de segunda a sexta, de programação infantil. Assim praticamente 53% de sua programação das 6h as 24h, são para o público infantil.

das crianças. Após a reunião pedagógica evitam conversar entre si. A professora Grumpy começa a conversar e a professora Luisa C, chama a atenção dela, “*lembra*”, e faz um sinal com os olhos e cabeça na minha direção, no intuito de relembrando que foi conversado na reunião pedagógica, sobre como os adultos exigem um silêncio das crianças que eles não fazem. Quando acabou o filme a professora Soninha pede para colocar novamente, pois seu grupo não tinha visto o começo e assim todas as crianças começaram a assistir o mesmo filme novamente.

(Diário de campo 26/11/2014)

Figura 13 - Crianças e professoras estão no tapete assistindo *Garfield*, uma professora está em pé narrando o filme para as crianças



Figura 14 - Durante a exibição do filme as famílias chegam para pegar as crianças, as professoras brincam com as crianças, as crianças brincam entre si e outras assistem ao filme.



Pelo registro podemos perceber que o espaço do vídeo possui algumas regras: fazer silêncio e permanecer no lugar sem mexer em nada. Vaz e Richter (2010) afirmam que os lugares e tempos nas unidades educativas são repletos de práticas, técnicas e cuidados que incidem sobre o corpo. Num movimento de silenciamento dos corpos. Para os autores essas questões deixam marcas nos corpos, e por isso essas “silenciosas regras” merecem ser discutidas e refletidas nas unidades educativas. Pois “muito marcado por processos de ajustamento, modelagem, regulação e disciplinamento, o dia a dia da/na creche aparece fortemente delimitado por práticas que incidem sobre o corpo, revelando que, mesmo que aparentemente velado, ocupa lugar de destaque na instituição.” (p.66)

Vasconcelos (2011) afirma que “ficar quieta, não se mexer, não falar, não rir é o que os adultos querem em relação às crianças, por um lado, defendem uma infância vivida, mas controlam todas as ações das crianças” (p.04). Essa contradição nas relações reflete traços das ideias do projeto da Modernidade em relação à criança e à infância, onde os adultos exercem um controle sob as crianças, pois se consideram como detentores de mais sabedoria que as crianças, que assim necessitam ser controladas para que não errem. Para que esse cenário se transforme

precisamos valorizar o saber que as crianças possuem, pois “não há mais ou menos saberes, mas diferentes saberes.” (p.05) Contudo é importante ressaltar que as crianças, apesar de serem um grupo oprimido, resistem e contestam, essa relação desigual de poderes cria estratégias para a sua superação, e por isso não se pode afirmar que a relação de controle dos adultos sobre as crianças seja absoluta. (VASCONCELOS, 2011; SANTOS, 2000)

Compartilho das ideias de Santos (2000; 2007) e Vasconcelos (2007), na busca de uma relação pedagógica democrática que promova a valorização dos diferentes saberes e culturas num compartilhamento horizontal de conhecimentos, que não descaracterize as especificidades e nem desvalorize as diferenças.

Embora a maioria das crianças não tivessem prestado atenção à informação da professora de que iriam ao vídeo e assim foram para o parque, uma criança manifestou à mãe que não queria ir embora, pois iriam no vídeo. Novamente relembro a fala das professoras que afirmaram que as crianças não pedem para assistir TV: ao contrário, essa criança manifestou, à sua maneira, que gostaria de ir até o vídeo. Novamente as crianças foram assistir o que outros grupos assistiam, e por isso não viram o filme desde o começo. Mas, para sanar esse problema, uma professora propôs que todos assistissem o filme desde o início mais uma vez.

Também podemos destacar que a professora buscou despertar a atenção e a curiosidade das crianças para as cenas do filme, narrando o que estava acontecendo. Mas será que o mesmo é permitido às crianças? Ou elas devem invariavelmente permanecer em silêncio? As professoras também tentaram mudar algumas posturas após a reunião pedagógica na qual realizei uma dinâmica reflexiva com as professoras e demais profissionais, no intuito de também ficarem no silêncio que exigem das crianças.

Como desenvolvido no referencial teórico, no projeto da Modernidade a criança é representada por suas faltas, no entanto, e marcadas por essa ideia, Souza e Rizzo (2010) destacam que “somos nós que não conseguimos vê-las como elas são. Neste caso, nós somos os seres que apresentam faltas, precisam vir a ser. Vir a ser mais sensível a fala, ao silêncio e aos gestos infantis que revelam diferentes formas de perceber e de se relacionar com o mundo”. (p.30-31)

Além de usar a biblioteca como sala de espera das crianças que esperam seus familiares que chegam para buscá-las, o mesmo espaço foi usado um dia para receber as crianças. A proposta foi assistir a um filme.

QUAL É O FILME?

Nesse dia as crianças foram recebidas na biblioteca. As crianças iam chegando e sentavam para assistir o filme que já estava passando.

Pesquisadora: *Que filme é esse?*

Cristina: *Não sei, já tava no DVD.*

As crianças não viram o filme até o final. Quando foram para sala, fui ver o nome do filme: *Outback – um mundo animal.*

(Diário de campo 08/12/2014)

Nesse registro percebemos que as professoras receberam as crianças com um filme que nem sabiam qual era, talvez não conhecessem a história, seus personagens, seu tempo, seu conteúdo e se era adequado às crianças. Assim percebe-se a importância de se pensar numa Educação para as mídias desde a Educação Infantil. Uma educação para as mídias, com as mídias e através das mídias (FANTIN, 2007; PONTES, 2010), pois, como afirmado pelas profissionais nos questionários, a TV não deve ser usada sem que haja uma intencionalidade pedagógica, e acrescento que, se usada de forma descontextualizada, servindo apenas para ilustrar algo ou simplesmente para preencher os tempos ociosos, ela não permite desenvolver um “olhar vivencial, sensível e reflexivo a respeito do mundo que [as crianças] vêem na tela dessa mídia.” (PONTES, 2010, p.21)

Por meio dessas observações constatamos que as professoras incluem o uso da televisão no cotidiano da educação infantil, como uma opção para os momentos de final de atendimento, quando o fluxo de crianças vai diminuindo com a chegada das famílias. Também usa-se a TV quando está chovendo ou começando a anoitecer.

Também percebemos que não existe muito a preocupação com critérios de escolha do que as crianças assistem no NEI, pois as professoras tinham a prática de ir para a biblioteca assistir filmes com as crianças sem ao menos saber o que iriam assistir. As crianças, assim, assistiam o que já estava passando, sem terem opção de escolhas. As crianças do G II permaneciam sentadas naquele espaço, olhando para a TV ou não, mas geralmente em silêncio.

Figura 15 - Acolhida das crianças na biblioteca, assistindo a um filme.



Durante as observações e análise dos questionários, ficou evidente que a TV é um dos protagonistas dos processos culturais e pedagógicos na instituição. No entanto, percebe-se a necessidade de um redirecionamento das possibilidades desse meio, pois, “as mídias não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, mas também participam como elementos importantes da nossa prática sócio-cultural na construção de significados da nossa inteligibilidade do mundo e apesar destas mediações culturais ocorrerem de qualquer maneira, tal fato implica a necessidade de mediações pedagógicas” (FANTIN, 2006, p. 64).

Além de as crianças assistirem filmes na biblioteca junto com os outros grupos do NEI, também presenciei um dia em que a professora J propôs assistir o DVD da *Palavra Cantada* com as crianças. Segue registro desse momento abaixo:

ASSISTINDO TV NA SALA

Nesse dia foram para o NEI seis crianças. Por volta das 08:30, a professora J diz que não sabe o que vai fazer com as crianças, pois já fez todo o seu planejamento, então tem a ideia de passar o DVD da *Palavra Cantada* para as crianças. A professora J leva

a TV para sala, a posiciona na frente do tapete, em seguida chama as crianças para assistirem o DVD, as crianças imediatamente vão todas para o tapete. As professoras Vieira e Luisa C. estão afastadas do grupo, sentadas na mesa confeccionado materiais pedagógico (violões de caixa de sapatos, entre outros).

Figura 16 - As crianças sentam no tapete para assistir ao DVD proposto.



A professora J inicia o DVD, na segunda música Clara sai do tapete e Ivan a acompanha com a cabeça. Thaís aponta para a TV: “*O macaco...*”. Quatro crianças estão sentadas e olham fixas para a TV, Beatriz bate palmas.

A criança Camila observa o que a professora Luisa C. está fazendo, Camila levanta vai até a professora Luisa C. e volta para o tapete. A criança Beatriz levanta e começa a dançar. A professora J olha e fala: “*Dança, dança*”. Camila também se levanta. Nisso as crianças Camila, Beatriz e Thaís ficam de bunda pra cima. Em seguida começa outra música e a professora J anuncia: “*a do rato*”. As crianças sentam-se. Clara sai do tapete e senta-se com a professora Luisa C. A professora J anuncia: “*a lua vai falar*”. Nesse momento a professora Vieira começa a trocar as fraldas das crianças, vai chamando uma de cada vez. E a professora J continua a narrar: “*a nuvem tá falando, agora*”. Beatriz aponta: “*Olha, lá...*” Em seguida Beatriz levanta e chama Camila que permanece no mesmo lugar. As meninas dançam, sentam e dançam.

Figura 17 - Algumas crianças dançam em frente à TV



As crianças observam o DVD, uma olha e diz:

Criança Beatriz: *o ratinho...*

Professora J: *a ratinha...*

Criança Beatriz: *não, o ratinho...*

Clara retorna para a frente da TV com uma boneca.

Professora J: *“acho que agora é da bola”.*

Clara permanece sentada no tapete de costas para a TV. Júnior estava sentado com uma girafa que tinha confeccionado e a rasga sem querer, posteriormente começa a chorar e vai até a professora Luisa C. Thaís levanta sai e volta. Beatriz levanta e sai correndo pela sala. Camila sai correndo atrás. Em seguida Clara sai correndo. Thaís sai e vai brincar no cavalete. Antônio continua sentado no tapete, olhando a TV. A professora J pula algumas músicas. Camila volta para o tapete, fica em pé olhando a TV, nesse momento está tocando a música “Sopa de Neném”. Antônio sai e senta na cadeira. Beatriz chega no tapete para dançar. Longe do tapete Clara chama Beatriz, a criança vai até ela, e volta para a TV. A professora J chama Antônio para dançar que vai imediatamente.

Figura 18 - A professora J faz uma roda com as crianças em frente a TV



Um tempo depois a professora de Educação Física vai para outra sala e fala: *“Professora Luisa C. e vou deixar, quando quiser desligar”*. Nesse momento não tinha nenhuma criança em frente da TV.

Figura 19 - A TV está ligada, e nenhuma criança a assiste.



A professora Luisa C. levanta da mesa e procura outro DVD. *“Olha o que eu achei aqui!!!! Uma galinha pintadinha... vamos ver se está funcionando...”* As crianças voltam para o tapete.

Antônio olha para a TV e diz: *“Ah... cócóóó” e sorri.*

Em coro as crianças falam: *“cocó”*

Figura 20 - As crianças retornam para o tapete para assistirem a *Galinha Pintadinha*



A professora Luisa C. olha pra mim e diz: “fui pegar esse DVD (*Baby Einstein – animais da vizinhança*), quando abri era esse da *Galinha*.”

A professora Luisa C. chama a atenção das crianças que correm pela sala.

Antônio sentado no tapete, dança. Professora Luisa C. pega chocalhos para acompanhar com a música.

Figura 21 - Crianças junto com a professora tocam chocalhos, acompanhando a música que toca na TV.



Chega na unidade a criança Benjamin, que entra na sala e começa a dançar com o grupo e em seguida vai dançar na frente da TV. Professora Luisa C. começa a narrar os instrumentos que aparecem com os índios da música. Em seguida a professora Luisa C. pega legos para as crianças montarem, a TV permanece ligada.

Figura 22 - As crianças brincam com o lego e a TV permanece ligada.



Na música marcha soldado Clara começa a dançar. Em seguida a Antônio canta, a sua maneira, a música “Mariana”. Professora Luisa C. pega os violões de papelão para terminar sua confecção, Antônio vai pintar o dele que ainda não tinha pintado. As 09:35 o DVD acabou, mas a TV permaneceu ligada, com as imagens pequenas de cada clip, as crianças ficaram na frente vendo essas imagens.

Figura 23 - Enquanto a professora monta os violões das crianças, algumas crianças estão na frente da TV, que está fixa numa imagem inicial do DVD.



Figura 24 - As crianças olham os desenhos que aparecem na TV, um menu com as opções de músicas.



Antônio vai várias vezes em frente da TV, tentando reiniciar o DVD, até um momento que aperta um botão que fez reiniciar o DVD. As 10:50 a professora J volta na sala e pergunta se querem tirar a TV, a professora Luisa C. diz que sim, e assim a TV é desligada.

Figura 25 - Enquanto a TV permanece ligada, muitas coisas acontecem.



(Diário de campo 10/12/2014)

Nesse momento percebi uma mudança de comportamento das crianças em frente a TV: enquanto na biblioteca, com outros grupos, elas ficavam sentadas olhando e em silêncio, na sala de referência as crianças tentavam interagir com o ambiente, ora com a música que

tocava na TV, ora com as professoras que estavam distantes, ora explorando os espaços da sala, etc. Quando tocava uma música que as agradava, se aproximavam da TV; quando não gostavam se afastavam. E assim a professora J foi entrando nesse movimento, e ao perceber que determinada música não chamava a atenção, tentava encontrar uma outra de que as crianças poderiam gostar e voltar para a frente da TV. Como duas professoras não participavam da proposta e faziam outras coisas, acabavam chamando a atenção das crianças para outras possibilidades. A TV ficou ligada quase que toda a manhã, nesse movimento de vai e volta. A professora Luisa C., quando assumiu a proposta de colocar DVD para as crianças, buscou colocar um de que as crianças aparentemente gostavam, e trouxe elementos para as crianças assistirem e brincarem. Mas como as professoras não participavam das propostas, as crianças foram se afastando da TV, procurando descobrir o que a professora estava fazendo.

Também é interessante que, mesmo tendo acabado o DVD, a TV não é desligada, e as crianças observam essa cena, olham e saem, até que uma criança aperta no botão e o DVD reinicia.

Fantin (2006) questiona como essas referências televisivas estão sendo trabalhadas e como contribuem com a interpretação do mundo. Pois não basta apenas questioná-las, mas observa-se a necessidade das mediações pedagógicas. E por isso a autora pontua a necessidade da capacitação das professoras para que desenvolvam mediações pedagógicas que possibilitem à criança a analisar e refletir sobre o que assistem na TV, criando condições para a participação em decisões que dizem respeito a esse contexto. A Educação Infantil tem o acesso à TV, mas é preciso saber explorá-la.

6.3 Referências televisivas no grupo II

Conhecemos o grupo de crianças, os adultos que participam dele, o projeto pedagógico pensado para essas crianças, presenciamos alguns momentos em que a TV foi usada; partimos então para pensar nas referências televisivas desse grupo. Para iniciar começaremos com o primeiro registro do grupo:

QUE MÚSICA VAMOS TOCAR?

A professora AA trouxe uma surpresa para as crianças: um violão. As

crianças estavam sentadas no tapete, a professora AA senta na cadeira e pergunta:

Professora AA: *Que música vamos tocar?*

Vieira: *Da galinha.*

As crianças ficaram sentadas para escutar a música, quando se levantavam para dançar ou mesmo sair, as professoras mandavam sentar. No final a professora AA disse:

Professora AA: *Eles não estão acostumados a escutar música, eles nem batem palminhas...*

(Diário de campo 29/09/2014)

Nesse primeiro momento constatei que a referência televisiva estava presente naquele cotidiano, não só por meio das crianças, mas também dos adultos, já que nesse caso quem trouxe a referência à TV foi a professora. Observando a sala, percebo que existe uma galinha de feltro representando a *Galinha Pintadinha*, assim como o marcador das agendas das crianças são todos da *Galinha Pintadinha*, além de terem também na prateleira da sala o DVD da *Galinha Pintadinha*. Nesse momento percebi que mesmo que o aparelho de TV não esteja sendo usado, o imaginário da TV está presente. Mesmo que a criança não tivesse essa referência televisiva, o adulto a apresentava a elas.

OS PERSONAGENS

No primeiro dia de observação as crianças se aproximaram tentando estabelecer certa comunicação e aproximação:

Após o almoço, uma criança veio com um bicho para me mostrar, e diz:

Criança Clara: *a Peppa*

Observei o bicho que estava em sua mão, era um personagem do desenho animado Peppa. Em seguida outra criança se aproximou e diz:

Criança Viviane: *“Doroti”*

E outra criança vem com a almofada da Galinha Pintadinha para me mostrar.

(diário de campo 29/09/2014)

As crianças num curto tempo me apresentaram os personagens de desenhos que estavam presentes nos brinquedos da sua sala. A *Peppa* e a *Galinha Pintadinha* são brinquedos presentes na unidade. Também percebi que grande parte dos brinquedos presentes na sala estão relacionados a referências televisivas, como: *Patati e Patatá*, Desenhos *Disney* e de outros estúdios norte-americanos (*Mickey*, *Minnie*, *Piu-piu*, *Taz*, entre outros).

A *Galinha Pintadinha* é um personagem de uma série de DVDs de músicas infantis tradicionais brasileiras de domínio público como “O sapo não lava o pé”, “Pintinho amarelinho”, entre outras. Essa personagem é bem presente no cotidiano das crianças, em estampas de produtos como roupas, sandálias, fraldas, brinquedos.⁶³

⁶³ Uma reportagem da revista *Época*, com o título “Como os criadores da Galinha Pintadinha ficaram milionários”, comenta que a personagem foi lançada em 2006 na internet, apenas para divulgação a personagem para um cliente em potencial, que não aprovou a ideia; no entanto aquela animação tornou-se um fenômeno, tendo mais de 500 mil visualizações e por isso os criadores da personagem mandaram fazer um primeiro lote de 1.000 cópias do DVD da *Galinha Pintadinha*, como um teste de aceitação. Venderam 15.000 cópias em 2008; em 2012 lançaram o terceiro DVD, que vendeu 400 mil cópias. Segundo a revista já foram vendidos 1,5 milhões de cópias do DVD da *Galinha Pintadinha*. A personagem já possui quatro volumes de DVDs.

Figura 26 - Imagem do marcador de página da agenda das crianças e a *Galinha Pintadinha* da sala- referência



Embora na sala das crianças houvesse essas referências à *Galinha Pintadinha*, observei poucos momentos em que as crianças procuraram brincar com esse personagem. Mas gostavam de mostrar seus objetos relacionados a determinados personagens como segue abaixo:

A MOCHILA DA GALINHA PINTADINHA

Criança Beatriz: *Olha a minha mochila.*

Pesquisadora: *Qual é a tua mochila?*

Criança Beatriz: *A da galinha pintadinha...*
(Diário de Campo 17/11/2014)

As crianças gostavam de mostrar para os adultos o que possuíam associado a determinado personagem, muitas vezes porque o próprio adulto exaltava o fato de a criança possuir tais objetos.

AS SANDÁLIAS

Professora Luisa C.: *Olha Alice, o que eu achei... a sua sandália.*

Criança Beatriz: *Do Patati...*

Professora Luisa C.: *Guarda a sandália na mochila.*

Criança Beatriz: *A minha, ó...*

Professora Luisa C.: *É do Patati*

Criança Beatriz: *É da Peppa...*

Antônio: *O meu é do Patati*

Professora Luisa C.: *A sua mochila, né?*

Beatriz: *A minha é da galinha.*

Professora Luisa C.: *Que bagunça que tá a nossa sala, será que foi o saci?*

Beatriz: *A cuca...*

E foram organizar a sala.

(Diário de Campo 15/12/2014)

Nesse ponto me atrevo a questionar: Será que são as crianças as consumistas? Ou elas aprendem por meio dos adultos que as cercam a supervalorização dos produtos e das marcas comerciais? As crianças estão construindo suas hipóteses, despertando sua curiosidade, fazendo descobertas, construindo conhecimentos. Os audiovisuais não apresentam às crianças um mundo consumista, não é o DVD da *Galinha Pintadinha*, em si, que a está incentivando a comprar, mas a presença de mercadorias disponíveis de um elemento significativo para a criança. Se um adulto gosta da banda X e encontra a camiseta dela à venda, ele a compra, para mostrar aos outros que gosta daquela banda, construindo também sua identidade social. O mesmo acontece com a criança, ela vê a *Galinha*, ela a pega, toca, embora muitas ainda não compreenda a

questão do comprar. Ou seja, no meu ponto de vista quem ensina e incentiva as crianças a comprar são os adultos. Quando uma criança chega com a sandália de um personagem, e a professora faz comentários positivos, as outras crianças comentam, a posse da sandália garante à criança um status social naquele grupo. Desse modo o problema não está em assistir o DVD, mas nas relações que se estabelecem a partir do que se vê, do como se vê.

Assim percebemos a presença, de um lado de uma base econômica – a infância gera lucros – de outro, os significados e prazeres envolvidos nesse complexo processo. “O mercado obviamente tem um considerável poder de determinar os significados e prazeres disponíveis; mas as próprias crianças exercem um papel fundamental na criação desses significados e prazeres, e elas podem defini-los e se apropriar deles de diferentes maneiras” (BUCKINGHAM, 2012, p. 68).

Para o marketing a criança desempenha três papéis principais e por isso ele se constitui com base nessas ideias. A primeira aponta para a existência de um mercado mais significativo para as crianças, fazendo com que elas gastem, por exemplo, suas mesadas. A outra tem relação com a influência das crianças nas compras adultas. E por fim a visão de um consumidor em potencial até a idade adulta. Assim percebendo esse “poder aquisitivo” das crianças, elas ganham cada vez mais importância, não apenas como um mercado em si, mas também como um meio de atingir os mercados adultos (Buckingham, 2012).

Fantin (2006) acrescenta que alguns críticos percebem o mercado como um grande inimigo “dos verdadeiros interesses e necessidades das crianças”, incentivando o consumo e aproveitando de sua vulnerabilidade. Aliada a isso está a publicidade que estimula as crianças e adultos a comprarem “coisas que não necessitam e por inculcar valores consumistas, criando falsas necessidades e substituindo certos valores nas relações humanas, reforçando a crença de que nossas identidades derivam do que possuímos e consumimos” (p.43).

Como afirmado no referencial teórico, são os adultos, que na maioria das vezes decidem o que é melhor para as crianças. Fantin (2006) diz que “escolhemos sua educação, suas roupas e brinquedos (ainda que influenciados por sua opinião) criticamos aquilo de que não gostamos em suas escolhas, permitimos ou cerceamos suas decisões. E não deixa de ser irônico que, quando acusamos as crianças de se deixarem levar pelos encantos da publicidade, chamando-as de consumistas, esquecemos que o poder de elas consumirem está em nossas mãos” (p.37). Todos esses temas merecem reflexão no contexto da Educação Infantil.

Outra referência televisiva, bastante presente no cotidiano do G II foi a “*Peppa Pig*”, como segue no registro.

O COPO DA PEPPA PIG:

Camila estava com a caneca da Peppa Pig, a professora J pergunta:

Professora J: *o George é irmão ou pai? Eu não sei, mas me disseram que é bem incorreto, que chamam o pai de gordo. Não vejo, não tenho mais criança, por isso não sei.*

Camila feliz aponta para a caneca e diz:

Criança Camila: *Olha, aqui, oh...*

Professora J: *Que lindo esse teu copo da Peppa.*

(Diário de campo 10/12/2014)

Nesse registro percebemos que a professora não conhece a personagem do desenho *Peppa Pig*, tece alguns comentários sobre o desenho, mas justifica que não o conhece porque seus filhos já são adultos. Um ponto importante para o planejamento na educação infantil é conhecer o repertório cultural das crianças, não basta apenas saber que elas assistem *Peppa Pig*, mas também devemos conhecer seu conteúdo, analisando-o criticamente e refletindo sobre possibilidades de ampliação do repertório das crianças.

Diferente da personagem *Galinha Pintadinha* que foi lançada por meio de DVDs de músicas, *Peppa Pig* é um desenho animado exibido no canal Discovery Kids, canal de TV paga. O desenho *Peppa Pig* mostra uma família de porquinhos que possuem uma rotina igual à de uma família humana. A família de porquinhos é composta pelo papai Pig, pela mamãe Pig, pelo George (filho) e pela Peppa (filha).

Como comentado anteriormente, a maioria das emissoras de TV aberta reduziram drasticamente sua programação infantil, sendo que a alternativa de acesso a uma programação infantil é por meio de uma única emissora aberta, que modificou há pouco tempo sua grade de programação, ou por meio de canais de TV pagos. A Peppa Pig passa

apenas na TV paga, ou seja, as crianças cujas famílias não possuem condições financeiras para pagar uma TV a cabo, teoricamente, não teriam acesso ao desenho. Contudo existem algumas estratégias de que as famílias se utilizam para oportunizar às crianças esse acesso. Uma delas é a chamada “NETgato”, que é um aparelho que consegue desbloquear todos os canais oferecidos pela operadora de venda de canais de TV. Para que funcione, porém, é necessário que a família tenha internet, e pague uma mensalidade semestral para que acesso à senha que desbloqueia todos os canais, ou seja, ela tem um custo menor, mas também é paga. Além disso alguns episódios estão disponíveis na internet, há CDs piratas que são vendidos com a coletânea desses episódios disponíveis na internet, etc.

PEPPA PIG NO PARQUE

No parque as crianças maiores estavam brincando com um boneco do desenho da Peppa Pig, segundo elas representava o pai da Peppa Pig. Benjamim, do G II, ao ver o personagem foi até as crianças no intuito de pegar o boneco, como não conseguiu ficou chorando. Contudo na brincadeira das crianças, o boneco não era o pai, mas o filho. Quando Benjamim voltou para a sala referência percebeu que ali havia um personagem da Peppa Pig. A criança foi até o boneco, o pegou e colocou num carrinho. Em seguida passeou com ele pela sala.

(Diário de campo 13/10/2014)

Figura 27 - Na primeira imagem o personagem George está dentro do carrinho de compras, na segunda a criança brinca com o Papai Pig.



Percebemos como as crianças criam a partir dos personagens provenientes da TV. Em suas brincadeiras elas não reproduzem o que acontecem nas telas da TV, mas criam, recriam e dão novos sentidos e significados a esses elementos. Esse processo, que já foi bem estudado por diversos autores, como vimos no referencial teórico, é exemplificado também a partir de nossa pesquisa de campo:

PEPPA PIG? GEORGE?

Quando terminaram a pintura as crianças foram brincar na sala. Benjamim pega a Galinha Pintadinha e mostra para a professora Luisa C.

Benjamim: *ó!*

Professora Luisa C.: *A galinha, nana ela...nana.*

Benjamim olha outro brinquedo e vai até ele.

Benjamim: *Peppa Pig...*

Professora Luisa C.: *É, a Peppa Pig..*

Benjamim leva a Peppa e entrega a professora.

Professora Luisa C.: *Não é a Peppa é o George.*

E canta a música “*Peppa e George...*”

Na hora de ir embora Benjamim corre e pega e abraça a Peppa cantando:

Benjamim: *Peppa Pig...*

A irmã olha para ele e diz: *Não é a Peppa é o George.*

Benjamim: *Peppa Pig.*

(Diário de Campo 22/10/2014)

NUM OUTRO DIA...

Quando entrei na sala as crianças escutavam o CD com músicas diversas. Caetano Veloso, Marchinhas de Carnaval, Ed Motta... as crianças ainda chegavam quando a professora vê uma criança chegando e diz:

Professora Luisa C.: *Quem chegou? A pequena Peppa Pig!* (porque a criança Emily geralmente usava na unidade a blusa da personagem)

Quando Benjamim chega a professora Luisa C. diz:

Professora Luisa C.: *Olha quem tá na Blusa da Emily.*

Benjamim: *Peppa Pig...* (e sorri)

Um tempo depois Benjamim vem com a Peppa e mostra para a Professora;

Benjamim: *Peppa Pig*

Professora Luisa C.: *A Peppa Pig?! Esse é o George.*

Criança Elisa: *Ó!(mostrando a camiseta.)*

Professora Luisa C.: *Quem é esse? É o Mickey.* (Apontando para o personagem na camiseta da criança Viviane)

As crianças Benjamim e Elisa se entre olham um com a personagem na mão, outra com a camiseta da personagem.

Benjamim aponta para a camiseta dela: *“Peppa Pig”*.

Criança Elisa: *Peppa..*

Criança Benjamim: *George...*

(Diário de Campo 29/10/2014)

AINDA SOBRE A PEPPA PIG....

Quando retornam à sala, a criança Suelen está com a personagem Peppa Pig.

Professora Luisa C: *Esse é o George, irmão da Peppa.*

Clara se aproxima com o boneco do Patati e Patatá, a criança Suelen tenta tirar o personagem da mão dela, então pergunto:

Pesquisadora: *Onde está o que você estava?*

Suelen aponta para a personagem do desenho Peppa Pig caída no chão da sala.

Pesquisadora: *É a Peppa?*

Criança Suelen: *Não, é o irmão dela.*

Criança Elsa: *É o George.*

Pesquisadora: *E o que ele faz?*

Elsa pega o boneco e começa a dançar com ele.

(Diário de campo 29/10/2014)

E MAIS UM POUCO DE PEPPA PIG

A professora de Educação Física entra na sala e pergunta:

Professora J: “*A Peppa veio?*” (se referindo a criança Elisa).

Em seguida a criança Viviane aponta para a camiseta da Peppa que a Elisa estava usando.

(Diário de campo 05/11/2014)

Nesse registro podemos perceber que as crianças e principalmente Benjamim ficaram certo tempo construindo um conhecimento relacionado a identificar os personagens do desenho *Peppa Pig*. Embora no desenho os personagens apresentem tamanhos diferentes, os bonecos comerciais são todos dos mesmos tamanhos, assim parecem ser iguais, o que os diferencia é a cor da roupa que usam. O pai porquinho usa verde, a mãe porquinho usa laranja, o filho (George) usa azul e a filha (Peppa) usa vermelho. Contudo em nenhuma das situações o adulto indicou às crianças o que os diferenciavam. Mas com o tempo, as crianças passaram a identificar aquele personagem do desenho da *Peppa Pig* como sendo o George.

A televisão, usada de uma maneira que a qualifique, pode proporcionar experiências significativas às crianças. Percebemos assim a importância da professora enquanto mediadora desse processo onde a criança se inspira nas imagens e sons do que assiste na TV, permitindo a ela inventar, criar, recriar, explorar, etc; pois é “na qualidade da mediação pedagógica que reside a possibilidade de se construir efetivamente uma educação midiática compromissada com a cidadania e a efetiva participação social dos indivíduos” (PONTES, 2010, p.89).

E LÁ VEM A PEPPA PIG NOVAMENTE

As crianças estavam no parque, foram até a professora Luisa C, Viviane estava com um papelzinho bem pequeno que entregou para a professora e disse: “olha, Peppa”. A professora olhou e naquele minúsculo papel estava escrito Peppa.

(Diário de campo 03/12/2014)

Figura 28 – A esquerda, a palavra "Peppa" recortada do convite; à direita, a imagem do convite



A professora ficou impressionada ao ver como a criança identificou a palavra "Peppa". Isso é um bom exemplo de como as crianças vão se letrando por meio das imagens com que tem contato. A unidade tinha entregue na agenda de cada criança um convite para assistir a Peppa Pig num circo, mas alguém rasgou apenas o nome Peppa e perdeu o recorte pelo parque, onde a criança V a encontrou.

Outro personagem presente no cotidiano dessas crianças por meio de suas roupas, sandálias, lenços umedecidos, fraldas, eram os *Backyardigans*. Esse desenho animado conta a história de cinco amigos em formato de animais: Uniqua (para alguns uma formiga para outras uma homenagem à criadora, ela é rosa), Pablo (pingüim azul), Tyrone (Alce laranja), Tasha (hipopótama amarela) e Austin (canguru roxo). No desenho eles brincam no quintal de suas casas, sendo que sua imaginação o transforma nos cenários das histórias. Esse desenho também é apresentado na Discovery Kids, canal de TV paga.

TROCANDO FRALDAS

As crianças do G II ainda usam fraldas, as professoras trocam as crianças num

colchonete na sala, a professora Vieira pega o lenço umedecido e coloca junto a criança que vai ser trocada a fralda, A criança Elisa se aproxima e aponta para o desenho do lenço umedecido. Professora Vieira olha e pergunta:

Professora Vieira: *Quem é?*

A criança Elisa olha e sorri, a professora completa:

Professora Vieira: *Tyrone, Pablo...*

Figura 29 - A criança observa os personagens do desenho na embalagem do lenço umedecido



Em seguida Ricardo se aproxima para vermos juntos um livro. Viviane se aproxima e fala:

Criança Viviane: *o PA%\$#*

Não entendi direito o que ela falou e perguntei:

Pesquisadora: *O pato? (Pois ela estava próxima de um patinho de pelúcia.)*

Criança Viviane: *O Pablo...*

Se referindo ao personagem que estava no moletom da criança T, a criança escuta, segura o moletom e diz:

Criança Ricardo: *Não!!!!*

(Diário de campo 20/10/2014)

Figura 30 - Criança segurando seu moletom com a estampa do personagem Pablo.



E AINDA SOBRE

No dia 22/10/2014 novamente as crianças voltam sua atenção para a embalagem do lenço umedecido:

A professora Luisa C estava trocando as crianças, e lá está o lenço umedecido com os personagens do Backyardigans.

Criança Suelen: *papai...* (apontando para um dos personagens que estava na embalagem do lenço umedecido)

Professora Luisa C: *É o Pablo.*

Criança Clara: *Pa... (e sorri)*

Professora Luisa C: Pa-blo.

A criança Elisa se aproxima.

Professora Luisa C: *Quem é?*

Criança Emily: *#\$@%* (fala algo que não consigo entender)

Professora Luisa C: *Backyardigans.*

(Diário de campo 22/10/2014)

Nesses registros podemos perceber como as crianças observam as imagens, reconhecem os personagens e tentam identificá-los de forma oral.

Elenco a Galinha Pintadinha, a Peppa Pig e os Backyardigans como os personagens de desenhos animados mais presentes no cotidiano das crianças do G II matutino, contudo outros personagens estavam presentes, não apenas aqueles a que as crianças tinham acesso em casa, mas também aqueles a que a unidade lhes possibilitava acesso.

Analisando os registros dos momentos de observação e levando em consideração as respostas dos questionários, confirmou-se-se que as crianças desde muito pequenas têm experiências com os audiovisuais, não só no cotidiano da Educação Infantil, como no cotidiano familiar.

As crianças do G II, à sua maneira, identificavam as referências televisivas com as quais tinham contato, muitas sabiam dizer que personagem era aquele que estava representado nos brinquedos, objetos, etc. Os personagens da TV também estavam presentes nas suas falas e gestos. Algumas crianças estavam aprendendo a falar e tentavam estabelecer uma troca de experiências sobre o assunto com as professoras, tentando dizer o nome dos personagens, a professoras incentivando a pronúncia correta dos nomes, repetindo o nome dos personagens para que as crianças compreendessem melhor sua pronúncia.

Também percebi que alguns personagens são mais significativos para algumas crianças do que para outras. Por exemplo, a criança B sempre procurava a boneca da *Peppa Pig* para brincar e quando a achava demonstrava em seu sorriso e expressão corporal como aquele personagem era significativo para ela, enquanto que outras crianças, nos momentos de observação, não brincaram com o personagem. Também observei que o DVD da *Galinha Pintadinha* era significativo para várias crianças do grupo, mas elas raramente pegavam o boneco da Galinha para brincar.

É importante ressaltar que as crianças observavam constantemente as falas das professoras em relação às referências televisivas. Por exemplo, as crianças foram percebendo que as professoras constantemente diziam que um personagem era o irmão da Peppa, o George; e assim com o passar dos dias as crianças passaram a identificá-lo como George, e não mais como Peppa Pig.

Mas de modo geral penso que ficou de lado a dimensão de buscar desenvolver uma leitura sensível e reflexiva das imagens, a utilização dos recursos midiáticos na elaboração do conhecimento, e o fortalecimento de uma base mais participativa. Portanto o potencial

pedagógico da TV pareceu ser pouco explorado. E por isso devemos pensar numa prática pedagógica mediadora, onde a TV se apresente como um elemento potencial a ser explorado. Por isso,

Como educadores, é fundamental que se acompanhe a criança nessa busca do conhecimento, nessa curiosidade viva e permanente diante do mundo. Há uma infinidade de usos da TV num processo educacional. Estudando como se faz a TV, informando-se a respeito como os alunos vêm, os professores podem realizar ótimos debates, excelentes encontros, podem estimular a busca de novas informações. E podem aos poucos, compreender melhor a si mesmos, a sociedade e essa caixa mágica que mistura sonhos, desejos, mentiras, refletindo um pedaço da história que vivemos. (FISCHER, 1988, p.61)

Quanto ao uso da TV no G II, penso que a prática pedagógica revelou ausência de uma reflexão mais profunda, não só em relação aos tempos que as crianças ficaram em frente à TV, como também em relação ao que se vê, como, quando, com quem, onde e por quê (PEREIRA, 1999). Digo isso porque na maioria das situações observadas as professoras foram com as crianças para “o vídeo”, sem saber quem estava lá, o que iriam assistir, quanto tempo ficariam ali. Isso porque, nesses momentos de espera e saída, os tempos que as crianças ficam assistindo TV estão atrelados aos tempos das famílias. Todas as vezes que as crianças do G II foram assistir vídeo na biblioteca, já havia dois grupos naquele espaço, que já assistiam a algum audiovisual. Percebi assim que as crianças do G II, quando o audiovisual era longo, além de não assistirem ao audiovisual desde o início, também não assistiam o seu final, pois iam embora antes que a história terminasse. Ou então, quando o vídeo era curto, as crianças não assistiam o início de um e o final de outro.

A TV era usada, muitas vezes, em momentos que, nos questionários e nas observações, se revelaram como momentos ausentes de planejamento, e assim o uso da TV era proposto para ocupar os tempos de espera das crianças, sem nenhuma intencionalidade pedagógica, ou mediação pedagógica. Mas essa ausência não significa que outras mediações não perpassam aquele espaço, pois, como

pontuado por Orozco (2001), a recepção é uma interação mediada por diversas fontes.

6.4 Uso da TV no grupo V

Em dois momentos dos 16 dias de observação desse grupo, as crianças foram assistir TV na biblioteca, no final do dia e em dias de chuva. Além desses dois dias, numa ocasião a professora J trouxe a TV para as crianças assistirem o DVD do 8º Encontro de Cirandas de Rodas, promovido por ela na unidade. O DVD foi montado por ela com imagens das crianças.

Alguns indícios me apontaram que as condições climáticas interferiam na frequência do uso da TV na unidade, assim como se vê nos registros abaixo:

O SUMIÇO DO DVD

Estava sentada na mesa observando as crianças que chegavam, a professora Ana Lu me olha e pergunta:

Professora Ana Lu: *Percebeste que hoje ninguém trouxe DVD?*

Pesquisadora: *É mesmo...*

Professora Ana Lu: *Também... cortei. Agora dá de ficar no parque até as 18:30.*

(Diário de campo 29/10/2014)

SE CHOVER, ASSISTIMOS TV

A criança chegou com um DVD e mostrou para a professora, a professora olhou e disse:

Professora Ana Lu: *Guarda na mochila, se chover assistimos.*

(Diário de campo 06/10/2014)

SE CHOVER, ASSISTIMOS TV 2

A professora D estava conversando com a professora Ana Lu, e diz:

Professora D: *Pensei que hoje fosse chover, trouxe o DVD da “Alice no país das maravilhas”, mas só se cair um toró, tá muito calor...*

Professora Ana Lu: *TV só se cair uma tempestade.*

Professora D: *Pra mim os melhores filmes são Alice e Peter Pan.*

(Diário de campo 10/12/2014)

A partir dos relatos das professoras, podemos deduzir que um requisito para se assistir algum audiovisual é a condição climática, ou seja, a possibilidade de ir ou não ao parque com as crianças. Choveu apenas em dois dias do período de observação, e somente nesses dois momentos as crianças foram para a TV. A partir dos relatos podemos deduzir que nesse grupo o primeiro motivo para o uso da TV eram as condições climáticas – se estava com sol ou chuva, se estava escuro ou claro. Outro ponto importante é que esses momentos em que a TV foi usada, ocorreram no final da tarde próximo das 17horas, quando as crianças começavam a ir embora, ou seja, no chamado “momento de espera”. Além da chuva, o fato de estar escurecendo contribui com a frequência das crianças irem à biblioteca assistir filmes. Ou seja, aquelas crianças que vão embora cedo quase não têm contato com audiovisuais, mas as que ficam até o final do dia têm um contato frequente.

Ficou evidente que o uso da TV nesses momentos de espera era ausente de uma prática pedagógica que explorasse todas as possibilidades dessa experiência cultural. E isto, apesar de as professoras e demais profissionais concordarem que a TV pode colaborar com o desenvolvimento e elaboração de conhecimentos das crianças, tanto na forma de lazer como no desenvolvimento de um olhar “vivencial, sensível, reflexivo a respeito do mundo que experienciam.” (PONTES, 2010, p. 87)

Sendo assim, a Educação Infantil pode e deve oportunizar experiências de socialização que explorem as potencialidade da TV,

pois, segundo Girardello (1998), os efeitos positivos ou negativos dessa mídia eletrônica são decorrentes de “(...) seus conteúdos e linguagens, do contexto da recepção e da qualidade geral da vida das crianças – física, afetiva e poética – não podendo ser isolados dos demais processos socioculturais”(p.162). As práticas observadas, enfim, precisam ser analisadas e refletidas para que dessa forma qualifiquem a elaboração de conhecimentos das crianças.

Nos momentos de chegada das crianças, algumas vinham acompanhadas de DVDs que traziam de casa. Elas entravam, mostravam-nos para as professoras e crianças e posteriormente os guardavam na mochila. Isso demonstra que as crianças expressam a vontade de compartilhar com as demais crianças aquilo que lhe é significativo e prazeroso, como observa Garrido:

Quando uma criança fala dos seus programas de TV preferidos, quando fala de seus personagens prediletos ou daqueles que mais a amedrontam ou desgostam, fala de suas inquietações, de seus desejos, de seus temores, de seus preconceitos, de seus sonhos e daquilo que a oprime. Fala de si mesma e de sua vida, de como se sente em seu ambiente familiar, junto aos colegas e amigos. Seu interior é projeto nesses objetos, que se transformam em representações de seu mundo interior” (GARRIDO, 2001, p. 128 apud Pontes).

Abaixo segue o registro de um desses momentos em que as crianças socializam impressões sobre os DVDs que trazem de casa.

OS DVD'S DE CASA.

Andrei entrou na sala com um DVD na mão. Chegou e mostrou para duas crianças. Andrei aponta para a capa do DVD e diz:

Criança Luiz: *Oh, namorada...*

Criança Douglas: *Eu sou esse!*

Criança Luiz: *E eu esse.*

Logo após Luiz vai até a mochila e guarda o DVD.

Em seguida entra a criança Cassiano também com um DVD na mão. Ele me olha e mostra a capa do DVD. Era o DVD do “*Tá chovendo sanduiche 2*”. E começa a contar a história.

Criança Cassiano: *É um hambúrguer monstro.*

Pesquisadora: *Como assim? É um hambúrguer ou um monstro?*

Criança Cassiano: *É um hamburger que virou monstro, esse aqui que fez...(apontando o personagem na capa do DVD)*

Nisso outras crianças o chamam, ele guarda o DVD na mochila e vai brincar.

(Diário de campo 29/09/14)

Nos dias de observação em nenhum momento presenciei as crianças assistindo filmes que trouxeram de casa, mas observei momentos em que as professoras é que fizeram a escolha do que as crianças iriam assistir. Na primeira situação as crianças foram para a biblioteca assistir a filmes conhecidos pela professora L e que tinham relação com a temática do projeto de sala, que naquele momento girava em torno do personagem Pirata da Perna de Pau. Foi assim:

INDO PARA A TV NO FINAL DA TARDE

Após a janta percebo que as professoras planejam o que irão fazer com as crianças, já que não podem ir a o parque devido ao mau tempo. A professora Ana Lu diz que está com o DVD e gostaria de mostrar para a professora D, então elas decidem levar as crianças à biblioteca para assistirem: “Os Piratinhas”. A professora Ana Lu queria mostrar o DVD para a professora D porque estão trabalhando sobre piratas com as crianças. Quando chegam na

biblioteca as crianças conversam sobre o que irão assistir:

Professora D (que não sabe o que irá assistir): *A professora Ana Lu disse que era desenho, vamos ver...*

Criança Amélia: *Eu já vi esse.*

Professora Ana Lu : *Quem não quer ver fecha o olho...*

A professora D ri.
E assim começa a música do Pirata.

Professora D: *É a música dos piratinhas...*

As crianças ficam assistindo. Na música o piratinha conta até dez. As crianças contam junto. Em seguida o pirata conta de 1 a 10 em inglês, mas as crianças contam em português.

Professora Ana Lu : *Ele tá falando em inglês...*

A professora Ana Lu conta em inglês para mostrar às crianças. Em seguida a professora D chama a atenção das crianças para uma cena do DVD:

Professora D: *O mapa do pirata!!!*

Criança Helena: *Pra pegar moeda de chocolate.*

Em seguida aparecem peixes pulando pra dentro do barco do pirata, o pirata e o galego (nome do papagaio do pirata) tentam salvar os peixes e jogam-nos novamente pro mar.

Professora Ana Lu : *Ó escuta...*

Nisso começa no fundo a música, e os personagens falam: “eles não podem viver fora d’água”; “é, temos que colocá-los de

volta pro mar. .. e começa a música: “como pode um peixe vivo...”

Professora D sorri com a cena do peixe que pulou na cabeça do pirata. Professora Ana Lu olha para a professora D e diz:

Professora Ana Lu : *Oh...* (indicando o que tinha dito a professora, que o DVD era com músicas clássicas infantis)

Professora D: *Ah!!!!*

Criança Helena : *O profe, eu já vi no Peixonauta, que o Peixonauta vive fora da água.*

Professora D: *É.. porque ele tem aquele negócio, né?*

A professora e a criança voltam a olhar para a TV. Em seguida a professora Ana Lu pergunta:

Professora Ana Lu : *Que horas tem? Vou botar um pouquinho do outro pra veres...*

Professora D: *ahram...*

Professora Ana Lu : *Ó, depois a gente vê mais... Vou botar um desse aqui pra, pra...*

A professora Ana Lu para o DVD e coloca outro DVD para mostrar a professora D.

Professora D: *Jeck, o pirata? É esse?*

Professora Ana Lu : *Jeck Boop,*

Professora D: *Jeck Boop? Vamos ver... Vamos conhecer o Jeck Boop... que eu não conheço...*

Professora Ana Lu: *gente, a gente já viu...*

Professora D: *mas esse é o capitão, do capitão.... gancho...*

Professora Ana Lu: *mas não é ele...*

Professora D: *Ah... mas é da Disney!!!!*
E inicia o filme...

Professora D: *Ó, menina pirata. E menino pirata.*

Professora Ana Lu: *Ó, como é que o pirata faz? IO- HÔU. Estão prontas crianças?*

Crianças e Professora D: *Estamos capitão...*

Pesquisadora: *É o capitão gancho, é a terra do nunca...*

Professora D: *Ah...*

Professora Ana Lu: *O Smit*

Professora D: *Eles já assistiram o filme do Peter Pan, em pessoa...*

Pesquisadora: *tem o filme?*

Professora D: *Tem... é lindo o filme.*
Colocamos o telão, ali na sala, escurecemos tudo .Assistimos o Nemo também.

(...)Professora D: *Agora eles estão indo pra ilha do tesouro...*

Criança Helena: *Não, eles estão indo pra corrida...*

As 17:00 o G IV vem para a biblioteca e começa a assistir junto com o G V o filme que já estava em andamento.

(Diário de Campo 29/09/2014)

Esse registro oferece vários pontos para reflexão. O primeiro ponto se refere ao fato de as professoras planejarem ir assistir TV com as crianças, com o intuito de apresentar o material a uma das professoras, que não o conhecia. No mesmo registro confirma-se que as crianças já conheciam aquele audiovisual, mas foram até aquele espaço sem saber o que iriam assistir, não expressaram sua opinião ou deram sugestões em relação ao que iriam assistir, pois o primeiro objetivo era que a professora D conhecesse o material. Mas será que não existiam outras formas de a professora conhecê-lo? E além de as crianças serem assujeitadas a esse momento, a professora não lhes permitiu assistir o filme do início ao fim, pois interrompeu um dos DVDs para que a professora conhecesse todos os materiais que ela tinha trazido. Percebeu também que o segundo DVD também era de conhecimento das crianças, pois a professora que não o conhecia deduziu que iria acontecer algo, e uma criança a corrigiu dizendo o que realmente iria acontecer. Existe algum problema em assistir a um DVD que já se assistiu? Penso que não, mesmo porque muitas crianças se envolveram e interagiram com o que estava passando, cantando, comentando, gesticulando; contudo não foi dada outra opção às crianças que talvez não quisessem assistir novamente o filme.

Outro ponto que merece reflexão se refere ao fato de várias turmas assistirem juntas. Considero interessante essa integração entre os grupos, no entanto, o movimento que se tinha, na minha percepção, era o de que aquele espaço, depois de determinada hora, servia somente para ocupar os tempos das crianças até suas famílias chegarem. Parecia que, após as 17 horas, todas as crianças de todos os grupos eram automaticamente encaminhadas para “o vídeo”, sem um planejamento específico para o que fosse acontecer lá. As crianças se aglomeravam em frente à TV, as professoras encaminhavam as crianças para a biblioteca, mesmo que lá houvesse um grupo ou mais. As crianças procuravam um lugar para ficar, assistiam o que já estava passando, sendo do seu interesse ou não. E assim deduzo que a TV, após determinado horário, era usada por todos ao mesmo tempo, independente de idade, interesses, tempo, conteúdo, programação.

Assim parece-me que a TV é usada para preencher um tempo ocioso, e talvez por isso o planejamento em torno dela não é pensado, refletido, analisado. Contudo é importante ressaltar que o planejamento tem “por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas, prevendo o desenvolvimento da ação no tempo.” (VASCONCELOS, apud, PONTES, 2010, p. 95)

Durante as observações percebi que a frequência do uso da TV também está relacionada com as formas de organização dos adultos.

CHOVEU, HORA DE TV

Após a janta as crianças foram para o parque. Começou a chover. A Professora Ana Lu me olha e diz:

Professora Ana Lu: *E agora? A sala deve tá encharcada, não tem outra opção, tá entendendo o que acontece? O que posso fazer?*

(Diário de campo 03/12/2014)

Com essa fala da professora Ana Lu, percebemos que existe outro fator que favorece o uso indiscriminado da TV. Ao final da tarde, fica uma professora com cada grupo referência. Além de essas professoras estarem sozinhas, precisam liberar a sala para que seja feita a limpeza, pois as crianças fazem as refeições na sala. No entanto, após a sala estar limpa, as crianças não podem retornar a ela, que é chaveada para que ninguém mais entre. E assim as duas opções de espaço para as crianças são o parque e a biblioteca, mas se está chovendo ou anoitecendo, a única opção é em frente à TV. E assim a organização dos adultos em relação aos seus tempos e espaços interferem diretamente nos tempos e espaços das crianças.

AS CRIANÇAS QUEREM VER TV?

Hoje a professora D foi substituída por Luísa S, que chegou e comentou que um dia após o almoço foi até a biblioteca com seu grupo, as crianças estavam sentadas olhando os livros, num certo momento outras crianças começaram a entrar, foram pisoteando os livros que estavam no chão, e foram sentando em frente à TV que estava desligada. Num instante estavam todas as crianças sentadas para assistir filme, - como se nesse horário aquele espaço fosse exclusivo para assistir TV.

Continuamos a conversa e a professora Luísa S comentou que um dia perguntou após o almoço para as crianças o que queriam fazer, uma criança a olhou e disse: “*menos ir ao vídeo.*”

Professora Ana Lu: Os meus [crianças do grupo] se perguntar vão dizer que querem.

Professora Luísa S: Duvido...

(Diário de campo 06/12/2014)

No ponto de vista de uma professora, as crianças estavam saturadas de tanta TV, enquanto para a outra as crianças gostam de assistir TV. Mas qual a opinião das crianças? Nos momentos que observei, não percebi as crianças pedindo para ir ao vídeo, nem sendo perguntadas se gostariam de assistir TV na biblioteca; apenas presenciei momentos rotineiros de “vamos para o vídeo”, e as crianças indo para “o vídeo”. Essa questão de os grupos irem entrando e ocupando o lugar aconteceu de forma constante, como uma suposta regra da unidade: nos momentos de “espera” e em dias de mau tempo ou escurecendo, todos juntos no vídeo.

USANDO A TV:

Na hora da educação física professora J mostra às crianças o DVD do 8º Encontro de Cantigas de Rodas. Cada grupo cantando uma cantiga, e no final as professoras. As crianças assistem e pedem para fazer a roda, a professora J faz com elas no Hall que em seguida vão para o parque. No G II matutino as crianças assistiram enquanto lanchavam.

(Diário de campo 15/12/2014)

A professora J todo ano edita um DVD de cantigas de roda, sendo que cada música é apresentada por um grupo, assim no DVD havia oito cantigas, uma de cada grupo, e duas cantigas dos grupos de professoras e profissionais do NEI. Nesse momento as crianças assistiram algo diferente na TV, pois **se assistiram**. No G V, o vídeo as tocou tanto, que as fez pedir para fazer a roda naquele momento e a

fizeram. No GII, as crianças olharam, mas não manifestaram muitas reações, pois juntos naquele momento lanchavam. A ideia dessa professora foi bem interessante e permitiu às crianças terem outras experiências com os audiovisuais. Infelizmente a professora não pode explorar todas as possibilidades dessa produção, pois já era a última semana de atendimento das crianças.

6.5 Referências televisivas no grupo V

Durante as observações percebi que as crianças incorporavam bastante em suas brincadeiras os personagens de desenhos que assistiam em casa ou no NEI. Além disso também gostavam de compartilhar com as outras crianças os brinquedos que traziam de casa, muitos com referências midiáticas.

NA RODA COM AS CRIANÇAS

Na roda a Isis quis mostrar para o grupo dois bonecos que trouxe de casa: Mickey e Minnie. Na roda o boneco passa na mão de todas as crianças.

Professora D: *Quem é esse?*

Criança Isis: *Mickey Mouse.*

Professora D: *E essa?*

Criança Isis: *A namorada do Mickey.*

Professora D: *A Minnie. Ela é a namorada do Mickey?*

Crianças: *coro de risos*

Criança Amélia: *Eu tenho dois desenhos dele.*

Professora D: *Olha e passa...*

(Diária de Campo 29/09/2014)

Figura 31 - Mochila das crianças com brinquedos vindos de casa.



O aparelho de televisão não é o único meio de acesso que a criança tem à programação, pois as roupas, brinquedos, objetos pessoais onde aparecem os protagonistas da TV promovem a ampliação dessa exposição e desse contato. E assim “o que ela [a criança] vê na TV é complementado nos brinquedos, ou a partir do contato com os brinquedos ela é convidada à TV” (FLORES, 2012, p.12).

As crianças gostavam de socializar com as demais crianças do grupo as referências que tinham acesso por isso muitas vezes eu percebia que traziam o DVD não apenas para assistirem, mas também para mostrarem aos amigos seus gostos e também suas possibilidades de acessos e experiências. Essa relação também acontecia com os brinquedos, como pudemos perceber no registro acima e no que se segue:

BRINCANDO COM BONECOS:

Um grupo de crianças está brincando com bonecos de super-herói. Duas crianças estão sem bonecos. As crianças pedem minha ajuda para procurar [na sala] personagens com eles. Não encontramos. Um tempo depois eles acham um e me mostram. Não conheço o personagem e fico observando a brincadeira.

Criança Rodrigo: *Eu sou o \$%#@...*

Pesquisadora: *É do Batman também?*

Crianças: *Sim. (coro)*

Criança Luiz: *Ele quer congelar todo mundo.*

Pesquisadora: *Por que?*

Criança Fábio: *Até o Pinguim tem arma de gelo...*

Criança Luiz: *E daí eu virei esse aqui.*

Pesquisadora: *Quem é esse aí?*

Criança Arthur : *“Blefi” Caras.*

Criança Fábio: *Duas Caras.*

Pesquisadora: *Duas Caras? Por que?*

Crianças Arthur: *Algumas pessoas jogaram uma coisa nele, que caiu na metade, daí virou Duas Caras...*

Criança Fábio: *Não, não, não, foi o Coringa que jogou. O Coringa jogou nele, que o Coringa tinha enganado, daí ele caiu, daí ele botou, daí ele chama duas caras.*

Criança Arthur: *não, no meu filme eles levaram o Duas Caras pro quarto daí a cara tava com um curativo, e a outra cara também, aí o duas caras bateu no doutor, aí o doutor... eles correram pra fora, aí o cara, o duas caras, pegou a mulher...*

Durante a conversa se aproximam duas crianças que estavam disputando brinquedos...

Pesquisadora: *Quem é esse aqui?*

Criança Douglas: *O Pingüim. Ele tem uma arma de gelo pra congelar todo mundo.*

Pesquisadora: *Ele que congela todo mundo? Então vocês precisam tomar cuidado...*

As crianças começam a discutir por causa dos bonecos... Nesse momento a professora D chama as crianças para assistirem o ensaio da apresentação do grupo VI para o Eco festival⁶⁴.

(Diário de campo 29/09/2014)

Figura 32 - Crianças brincando com os bonecos de super-herói na casa da Barbie.



Observando as crianças, podemos perceber que em suas brincadeiras com os personagens dos desenhos animados em alguns momentos levam em consideração as características dos personagens, em outros criam outras características para eles. Cada um possui sua possibilidade de construção da origem do personagem, conforme deduziram do que viram, e assim, nesse emaranhado de experiências, hipóteses e elaborações as crianças vão produzindo seus conhecimentos em torno do meio que a cerca.

As mediações dos adultos e o contexto onde acontecem as brincadeiras é que definem a forma como “as crianças se apropriam e se relacionam com as mídias (MUNARIM,2007, p.03). Observando o

⁶⁴ O Eco-Festival é um evento realizado pela SME, onde as unidades educativas se inscrevem para apresentar as práticas pedagógicas voltadas para as relações com a natureza.

cotidiano das crianças , percebe-se que a TV influencia na cultura lúdica das crianças, incorporando elementos presentes na televisão. (BROUGÈRE, 1995)

E assim “ao contar e recontar o que veem na TV as crianças têm uma oportunidade de recriar o que viram, num processo de assimilação, adaptação e intensidade imaginativa que pode ser muito rico” (GIRARDELLO, 2000, p.05).

UM DIA ENTRE TANTOS

As crianças estavam alguns dias sem ir ao parque, devido ao mau tempo, e assim nesse dia a expectativa delas era de ir ao parque. Na entrada brincavam com brinquedos variados, diferentes do primeiro dia de observação.

Isis chega na unidade e tira sua boneca da mochila, é da *Monster High*, por alguns momentos esconde a boneca atrás do corpo. Outra criança chega e tira duas *Monster High* da mochila, elas brincam.

A criança Cassiano se aproxima e me mostra seu *Transformers*, em seguida o *Transformers* já estão em outra brincadeira.

Luiz chega com uma máscara, que não chama muito a atenção dos amigos.

(Diário de Campo 01/10/2014)

Nesse registro percebe-se como as referências televisivas vão se incorporando ao cotidiano da educação infantil, sendo que alguns se interessam por um determinado personagem, outras por outro, e assim as preferências vão se misturando, e nesse emaranhado de possibilidades as crianças vão elaborando suas formas de pensar e conhecer o mundo que as cerca.

A TV, como temos visto, é um elemento de grande presença na vida das crianças e conseqüentemente está presente na escola, nos conteúdos, nas falas, nas brincadeiras. E assim as crianças apropriam-se do que assistem na TV, sendo que as mediações colaboram com essa apropriação. Por isso a escola “se constitui num importante espaço de encontro, de apropriação e produção de significados,” possibilitando o

diálogo entre adultos e crianças em relação à apropriação crítica dos sentidos e significados da televisão (MUNARIM, 2007).

Além disso, quanto mais experiências diversas forem oportunizadas às crianças, com uma variedade de histórias, brinquedos, lugares, entre outros, mais elementos elas terão para o desenvolvimento do imaginário, criando e atribuindo sentidos ao cotidiano do qual fazem parte. (CERISARA, 1998; MUNARIM, 2007)

Como no registro abaixo:

UM POUCO DE TUDO

As professoras permanecem sentadas na mesa organizando as agendas, não observam a movimentação das crianças. Em uma mesa as brincadeiras e brinquedos se misturam: pula macaco, transformers e um teclado de computador.

Figura 33 - As crianças brincam ao mesmo tempo com o pula-macaco, teclado de computador e Transformers



Observo os brinquedos da sala, alguns eletrônicos como jogos, laptop, contudo todos sem pilhas ou talvez danificados, pois não funcionam.

Após o lanche as crianças vão para o parque, lá um grupinho se reveza para brincar com um joguinho eletrônico do homem aranha que ainda funciona, mas não tão bem assim... A professora J de educação física confecciona pipas.

Figura 34 - Criança brincando no parque com um game do Homem Aranha.



Um boneco sem dono surge...

Professora Ana Lu : *Esse boneco é do desenho #\$\$%&. é caro, mais de 100 reais.*

Professora D: *Eu não sabia de que era de desenho...*

Professora Ana Lu : *O meu filho assiste...*

Professora Soninha : *Eu achei no Hall, deve ser do G grande.(se referindo ao grupo VI)*

Figura 35 - Personagem de um desenho animado encontrado no parque.



(Diário de Campo 01/10/2014)

É muito interessante o movimento que as crianças fazem em relação aos brinquedos, pois eles ganham funções que não são apresentadas nos desenhos animados em que são exibidos. As crianças não se limitam a reproduzir o que assistem, mas criam e recriam

brincadeiras com os personagens, que podem estar relacionadas com suas narrativas originais ou não. Num espaço e tempo que não segue uma lógica adulta, mas infantil (BROUGÈRE, 1995).

A importância da TV na vida das crianças está relacionada com vários fatores que interagem durante o desenvolvimento do imaginário, sendo que, para compreender a relação criança e TV, é importante considerar o potencial imaginário das crianças em relação com a complexidade do contexto cotidiano das crianças, percebendo seus ressignificações e apropriações culturais que elas fazem (GIRARDELLO, 2000).

Outro fato que chama a atenção é que o brinquedo para a criança não tem necessariamente um valor comercial, ele pode custar um real ou 100 reais, seu valor está nas possibilidades do faz de conta que a criança desenvolve a partir dele. Por isso, assim que a brincadeira acaba, o brinquedo é “abandonado”, independente do quanto custou na hora da compra. Ao mesmo tempo que a TV contribui com o repertório cultural das crianças, também contribui com o das professoras, como podemos observar no registro que segue.

TUDO JUNTO E MISTURADO

As crianças estão na porta para irem ao parque, a Professora D olha para a Professora Ana Lu e diz:

Professora D: *Como combinaste com eles de falar?*

Professora Ana Lu : *Estão prontas, crianças?*

Crianças: *Sim*

Professora D: *Não é, crianças? Não era tripulação, marujos?*

Criança Luiz: *Não é, estão prontas, crianças?*

Professora Ana Lu : *Estão prontas crianças? Sim capitão... Estamos, capitão.
(...)*

Professora Ana Lu: *Estão prontas, crianças?*

Criança: *Sim capitão!!!!*

Professora Ana Lu : *É, estamos capitão, é do Bob Esponja... ele que fala.*

Professora Ana Lu começa a falar:

Professora Ana Lu: *Olha o abacaxi, mora no mar, calça quadrada (referência ao desenho do Bob esponja).*

Professora D começa a cantar:

Professora D: *Eu sou o pirata da perna de pau, do olho de vidro e cara de mau.*

E assim vão para o parque.

(Diário de campo 29/10/2014)

Nesse momento podemos perceber que a professora Ana Lu traz às crianças uma referência de sua experiência com a TV, pois brinca com o grupo usando uma expressão que aprendeu em um desenho animado, e assim as crianças, que talvez não tivessem essa referência, passam a conhecê-la por meio da professora. O mesmo acontece com a música que a professora D canta às crianças.

O MASCARADO

A professora D conversa na roda com as crianças.

Professora D: *Nós fomos no projeto Tamar. Depois a Tamar foi pra casa do (...) A primeira casa que a Tamar foi... foi a casa do Luiz. Ele não tá hoje, né?*

Professora Ana Lu : *O Luiz, tá... aí ó...*

Professora D: *Ah!!! Tá de máscara, eu não sabia que era ele, achei que fosse o mascarado, o Charada...*

(Diário de campo 03/11/2014)

Esse registro identifica como o adulto também traz suas referências midiáticas para o cotidiano da educação infantil, relacionando a máscara da criança com uma imagem que ela conhecia, e que talvez a criança não conhecesse, pois a máscara que a criança estava usando não se referia ao desenho citado.

APRENDENDO COM A TV

As crianças foram para a Educação Física. A professora J foi explicar a brincadeira proposta que era amarelinha e pergunta:

Professora J: *“Vocês sabem brincar de Amarelinha?”*

Criança Helena: *“Eu vi no Chaves... O Kiko pulou...”*

(Diário de campo 06/10/2014)

E assim percebemos que as crianças vão compreendendo o mundo por meio do que presenciam, vêem, e daquilo de que participam. Dessa maneira, mesmo que se na Educação Infantil a criança ainda não tivesse tido contato com a brincadeira da Amarelinha, ela já conhecia seu princípio, pois o tinha assistido no programa do “Chaves”.

COLECIONANDO CARTAS

A professora Ana Lu quando entrou na sala falou para as crianças: *“olha o que eu trouxe.”* Era um álbum cheio de cartas do *Pokémon*. Pensei que ela tinha levado para as crianças brincarem, mas no parque descobri que não. Quando fomos para o parque com as crianças, a professora estava sentada, organizando as cartas na pasta. Nesse momento descobri que a pasta de cartas era do

filho dela e ela tinha levado para trocar as cartas repetidas com as crianças do NEI. Duas crianças do grupo ficam sentadas observando as cartas. Nesse momento chegam crianças de outro grupo para trocar cartas com a professora. Uma professora se aproxima e diz:

Professora P: *Não tens vergonha de enrolar as crianças?*

Professora Ana Lu : *Eu não enrolo, eu troco uma por cinco. Por isso que eles gostam de trocar comigo.*

Professora P: *Imagina a fortuna que ela gastou para montar isso.*

Pesquisadora: *É na banca que se compra? Quanto custa?*

Professora Ana Lu : *No supermercado, na parte de brinquedos.*

Professora P: *Quanto mais potente a carta, mas cara ela é.*

Pesquisadora: *Pensei que fosse um jogo, como o super-trunfo.*

Professora P: *Também dá de jogar assim, mas o que eles mais fazem é colecionar.*

Pesquisadora: *Pensei que vinham todas as cartas naquela latinha.*

Professora P: *Não, ali na latinha é um combo de cartas e sempre vem uma carta poderosa, e é bem caro. Quanto custa professora Ana Lu?*

Professora Ana Lu: *Uns 70 reais e vem bem poucas cartas, mas sempre tem uma poderosa.*

Pesquisadora: *Mas se quanto mais poderosa a carta é, mas cara também é, o negócio é ter*

dinheiro para ter as cartas poderosas, mas as que não tem?

Professora P: *Só ganha quem tem a carta poderosa.*

(Diário de campo 22/10/2014)

Figura 36 - Professora organizando a coleção de cartas para trocar com as crianças do NEI.



Figura 37 - Crianças negociando a troca de cartas com a professora.



Nesse registro percebemos que as crianças encontraram uma maneira de aumentar sua coleção de cartinhas, já que se trocassem uma ganhavam cinco, e a professora encontrou uma maneira de conseguir outras cartas para a coleção do seu filho. Na lógica das crianças o que valia era aumentar seu número de cartas, independente de seu valor comercial ou de seu valor para o jogo; já a professora estava em busca de cartas que o filho não tinha, pois não compensava ter várias cartas repetidas.

É importante frisar que essas cartas são uma referência midiática, ou seja, não só o universo *Pokémon*, como outros, têm origem em narrativas da televisão que se transformaram em muitos outros

produtos de consumo. Ou seja, “as mídias oferecem as narrativas que dão sentido à cultura do consumo. São instrumentos da indústria cultural para atender os interesses da produção capitalista” (TERUYA, 2008, p.05). E assim os personagens e objetos aparecem frente aos olhos das crianças sendo comercializados, provocando nelas o desejo de possuí-los e tornando a criança uma consumidora em potencial. Teruya (2008) afirma que na escola “as crianças são persuadidas a usarem os mesmos produtos da moda para não serem excluídas do grupo” (p.03), e acrescenta que existe uma proliferação de produtos relacionados à TV, e que exercem forte influência no processo de padronização dos gostos das crianças, além de eliminar e excluir o diferente.

Contudo, durante as observações não percebi esse movimento das crianças, o de excluir do grupo quem não tivesse determinado brinquedo/objeto. Elas preferiam socializar com as outras crianças o que tinham. O que acontecia era uma aproximação de interesses, assim as crianças que gostavam do *Pokémon* ficavam juntas olhando suas cartas, mas era permitido que as crianças que não tinham cartas ficassem juntas ao grupo, olhando, brincando, conversando. Também aconteceu de uma criança do grupo trazer cartas para jogar com as outras crianças que não tinham. No entanto era perceptível que a criança que possuía determinado brinquedo/objeto exercia certa liderança no grupo, enquanto aquele brinquedo/objeto fosse de interesse do grupo.

A TV, enfim, apresenta um mundo de significações se seus conteúdos e linguagens são apropriados e reelaborados pelas crianças a partir de suas experiências, ganhando novas significações ao interagirem com novas experiências. (BELLONI, 2001)

BRINCADEIRAS NO PARQUE

No parque uma criança começa uma brincadeira de adivinhar e convida a Professora D para participar da brincadeira.

Criança Helena: *Vive no fundo do mar*

Professora D: *tubarão*

Professora Ana Lu : *Sereia*

Criança Helena : *Sereia não existe!*

Professora Ana Lu : *não?*

Professora D: *Mas no filme do capitão gancho tem as sereias...*

E continuaram a brincadeira de adivinhar...

(Diário de campo 05/11/2014)

Vemos que aí a criança questiona a informação da professora, pois, mesmo tendo a experiência com o filme que mostrava que no mar havia sereias, ela tinha outras experiências que contestavam essa informação. A professora trouxe a referência do filme que já tinha assistido com o grupo para justificar sua escolha na adivinhação. No entanto a criança prefere não entrar em discussão e continua a brincadeira. Por isso é importante o diálogo sobre o que se passa na imaginação criativa nos momentos em que a criança elabora seu conhecimento, pois assim a professora poderia potencializá-los. Orofino (2005) afirma que muitas vezes opta-se pelo silêncio, e certamente este não é o caminho mais indicado.

As mediações não ocorrem naturalmente, sendo a prática pedagógica de vital importância para potencializá-las e desenvolvê-las, como podemos ver abaixo.

PIRATAS

A professora D está na roda conversando com as crianças.

(...)

Professora D: *Porque o pirata não fica assim ó... sem fazer nada, com o controle da TV... vendo desenho Pica-Pau, Power Ranger, Ben 10... pirata tem muita coisa pra fazer... ele tá sempre em busca de navio perdido, de tesouro... Tem o pirata bom e o pirata ruim, né? Tem o pirata que quer roubar. Esse pirata que a gente vai ele não rouba, o que nós vamos é do bem...*

Criança: *No Castelo Negro...*

Professora D: *Não, no do Capitão Gancho não. O castelo do Capitão Gancho é o castelo*

negro, é o da perna de pau, é esse que vamos conhecer. Ele protege a tartaruga marinha...

Um tempo depois a profissional M.C entra na sala:

Profissional M.C: *falei com o pirata, ele quer saber quando vocês preferem terça ou quinta? Na terça é o Capitão Jack e na quinta é o Capitão Gancho. Qual vocês querem?*

Uma criança grita: *O Gancho não!!!!!!*

Professora D: *O Jack, nós não queremos nada com o Gancho....*

(Diário de campo 03/11/2014)

Podemos perceber que o filme “*Peter Pan e o Capitão Gancho: a origem*” foi marcante tanto para as crianças quanto para as professoras, pois ele apareceu como referência em vários momentos do cotidiano do grupo. Para inserir uma nova referência às crianças, as professoras trouxeram "o pirata da perna de pau", para desmistificar o pirata como sendo apenas mau e incentivar as crianças a explorarem mais informações sobre piratas.

As narrativas midiáticas muitas vezes são apresentadas às crianças como um lazer inocente, no entanto, “as concepções ideológicas estão incorporadas nas imagens e mensagens e para percebê-las, é necessário desenvolver a leitura e a interpretação crítica desses meios” (TERUYA, 2008, p.05), ainda que de formas adequadas às especificidades infantis. Figueiredo e Tomazetti (s/a) percebem não só o papel de meio de comunicação e entretenimento da TV, mas também “enquanto construtora de significados e sentidos, de noções de consumo, como base de formação das identidades e subjetividades e ainda, em muitos casos, elemento exclusivo na mediação dos sujeitos com o mundo.” (p.06)

Por isso é importante que as professoras estejam atentas às potencialidades dos textos audiovisuais, possibilitando assim novas formas de ver, de ler, de escrever, de entrar em contato com outros contextos culturais, num processo que contribua para a capacidade de conceituar, pensar e estabelecer relações para a compreensão do meio no qual as crianças estão inseridas. (TERUYA, 2009)

REFERÊNCIAS DA TV:

Janaína está começando no grupo, por isso apresentaram à criança o projeto do grupo, seu mascote, o caderno de pesquisa. A professora lê a pesquisa feita por uma criança sobre tubarão-martelo e a criança Helena fala:

Criança Helena: *Professora, posso falar uma coisa?*

Professora D: *Pode.*

Criança Helena: *No filme do Nemo tem um tubarão martelo.*

A professora diz que sim com a cabeça e retorna à leitura da pesquisa.

(Diário de campo 24/11/2014)

Aí percebemos que as crianças fazem conexões do que assistem na TV com o que vivenciam em seu cotidiano, estabelecendo relações, explorando possibilidades, criando e recriando hipóteses para suas elaborações e suas descobertas.

Além disso, “as crianças convivem com as mídias desde que nascem e crescem em um espaço cultural diversificado, onde também convivem com pessoas que possuem experiências e contextos culturais particulares, caracterizados por outras formas de viver e de conhecer o mundo.” (Teruya, 2009, p.157)

A música escolhida para ser símbolo do grupo é uma referência a um DVD de música com o título: “*Bita e os animais.*” Podemos perceber que as crianças trouxeram muitas referências dos audiovisuais que assistem, mas as professoras também contribuem significativamente com essas referências.

Por isso é importante que “a recepção seja um espaço de interação e de negociação de sentidos, é preciso educar para a mídia e adotar uma pedagogia dos meios que favoreça a compreensão dos diferentes modos de apropriação dos produtos culturais, sem superestimar e nem subestimar os produtores de mídias e os receptores desses meios.” (TERUYA, 2009, p. 159)

OUTRAS REFERÊNCIAS TELEVISIVAS

Hoje Luiz veio vestido de Charlie Chaplin para o NEI, na roda a professora apresenta o personagem para as crianças.

Professora D: *“Se vocês colocarem lá no computador , Charlie Chaplin, lá no Google, vai aparecer os filmes dele. É muito legal, porque ele é muito engraçado. Ele era o tipo de um palhaço, só que ele se vestia desse tipo assim, oh. E aí tem um episódio que passa no filme dele que ele entra na jaula de um leão, e ele fica trancado e o leão dormindo, né, criança L? Aí ele fica trancado na jaula do leão, quando ele tenta sair, não consegue, de repente o leão acorda, ele corre pra perto da porta, mas o leão é bonzinho, não faz nada com ele, né, criança L? E aí o que acontece mais, lembra?”*

Criança Fábio: *O rei leão...*

Professora D: *Não é o rei leão, criança B. Se vocês colocarem lá no computador Charlie Chaplin, pede pra mãe e pro pai, vai aparecer esse filme...*

Criança Helena: *Minha mãe tem computador...*

Professora D: *Então, tá... vamos bater palmas pra a criança L... Parabéns criança L, ficou muito legal de Charlie Chaplin... A criança L trouxe um personagem que as crianças não conheciam ainda...*

(Diário de campo 08/12/2014)

Figura 38 - Criança caracterizada de Charlie Chaplin.



Luiz geralmente criava um personagem para ir à unidade ou levava um brinquedo diferente. Nesse dia a professora perguntou para a família por que ele tinha escolhido se vestir de Charlie Chaplin, o pai disse que não sabia, e que não tinham falado com a criança sobre o personagem. Se a família não apresentou à criança o personagem, nem as professoras, quem apresentou o personagem? Nesse mesmo período estava passando na TV uma propaganda com o personagem do Charlie Chaplin, é uma hipótese para essa questão, mas talvez existam outras.

6.6 Refletindo com as professoras e demais profissionais

Durante os dias de observação pude participar de quatro reuniões pedagógicas com o grupo de professoras e demais profissionais. Na primeira reunião apresentei o projeto de pesquisa e sanei eventuais dúvidas. A segunda reunião pedagógica utilizei para aplicar os questionários e explicar o que iria fazer com os dados coletados. Na terceira reunião pedagógica apresentei ao grupo algumas tabulações dos questionários, com várias reflexões e socializei algumas referências teóricas, para no final propor ao grupo que começassem a pensar em seus critérios para o uso dos audiovisuais no NEI Coqueiros. Na quarta reunião pedagógica socializei a sistematização dos critérios

apontados para o grupo e lancei a ideia de que no próximo ano refletissem, analisassem, excluíssem, incluíssem outros pontos nessa sistematização. O grupo analisou positivamente a ideia e ficou de pensá-la melhor. Anteriormente já comentei sobre a primeira e segunda reunião pedagógica, assim irei agora dar destaque às duas últimas reuniões pedagógicas.

Na reunião pedagógica do dia 21/11/2014, propus ao grupo uma dinâmica um pouco diferente do que estavam acostumadas a fazer. A proposta foi dar um pontapé inicial nas discussões sobre o uso da TV/audiovisuais a partir dos questionários entregues pelo grupo, partindo de alguns pontos que considere relevantes para a dinâmica com o grupo de professoras e profissionais. Assim optei por destacar os dados relacionados ao uso da TV nas residências e no NEI, já que tínhamos uma hora disponível de trabalho com o grupo. Assim partimos do uso domiciliar para então refletir e analisar o uso da TV na instituição.

Durante as observações percebi que algumas pessoas estavam evitando se expor no grande grupo, e assim, para incentivar a participação e evitar constrangimentos, optei por fazer as reflexões com o grupo não de forma oral, mas escrita. Assim cada uma escrevia num papel sua reflexão em torno da questão apresentada. Nesse momento contamos com a participação de 15 professoras e profissionais, sendo que alguns dos que estavam presentes preferiram não participar da escrita das reflexões.

Pontuei com o grupo que faríamos várias reflexões, que no questionário tínhamos pensado mais no individual e nesse momento iríamos pensar no coletivo. Era uma reflexão individual sobre o coletivo que não tinha como objetivo apontar certo ou errado, mas sim refletir sobre as práticas pedagógicas do NEI. Assim a primeira questão que propus foi: "Muitas colocaram que raramente fazem o uso da TV, e outras pontuaram que usam. Quando é disponibilizado o audiovisual no cotidiano da educação infantil, quem assiste?"

Assim que fiz a leitura do tema para a primeira reflexão, uma professora questionou:

QUEM ASSISTE?

Professora Ana Lu : *Quem assiste? Como assim?*

Professora D: *Nome de pessoa?*

Professora Grumpy: *Tipo assim, a parede, as crianças, tu...*

Pesquisadora: *Isso...*

Professora Ana Lu : *Aáa... a parede... (risos)*

Professora Luísa S: *Então, eu pensei assim também...*

Professora Ana Lu: *Eu perguntei porque fiquei meio assim...*

Pesquisadora: *Mas é bem essa a intenção... de se questionar, como assim? Quem assiste? Mas é no coletivo, se eu não uso, mas os profissionais que usam...*

Cristina: *Ali na sala dos professores tem uma TV, quem assiste?*

Após a reflexão as professoras e profissionais indicaram o seguinte:

Tabela 30- Quando é disponibilizado o audiovisual no cotidiano da educação infantil, quem assiste?

Crianças	13
Adultos	12
Sem resposta	02

Fonte: Diário de campo

Nos relatos apenas uma profissional citou “apenas as crianças”, as demais deram a entender que crianças e adultos assistiam, sendo que algumas ressaltaram que nem sempre o adulto assiste. Como segue nos depoimentos abaixo:

Bethania: Em geral as crianças, algumas vezes os adultos.

Mone: Na maioria, as crianças.

Grumpy: As crianças, profissionais e, as vezes, ninguém.

Ana Lu: Geralmente no final do dia. Quem assiste, as crianças; e dependendo do programa, as profissionais.

Em seguida partimos para o próximo tema de reflexão: “No NEI como são disponibilizados os materiais audiovisuais às crianças? Quem os escolhe? Como escolhe? Onde são disponibilizados?”

Luisa C: Televisão e data show são utilizados. Se as crianças não trazem opções, somos nós que escolhemos. É escolhido através do projeto de trabalho. Disponibilizado na sala da biblioteca.

Vieira: Diariamente na TV, os professores, dias de chuva, na biblioteca.

Roberta: As crianças, professoras. Relacionado com o projeto. sala/biblioteca.

Bethânia :Em geral na sala da biblioteca, poucas vezes em outros espaços.

Mone: Uma boa parte do tempo na biblioteca, geralmente as professoras. Com bastante frequência em dias chuvosos.

Luísa S: Na televisão, no projetor de multimídia e tablet. Escolhe pela disponibilidade ou que se enquadra no objetivo e no planejamento. Na sala, biblioteca e as vezes no hall.

M.C: Alguns planejados, outros só ligam para ver o que tá passando. Quando planejado o profissional escolhe, quando não planejado o adulto escolhe.

Regina: Crianças e professoras. Através de pesquisa ou o que as crianças trazem.

Grumpy: As profissionais escolhem de acordo com seus objetivos e utilizam a TV e o projetor de mídia.

Ana Lu: De acordo com a proposta para tapar alguns furos. Os profissionais em geral ou

alguma criança quando traz DVD. No refeitório, na sala ou na biblioteca.

Soninha: As vezes as crianças trazem de casa, outras vezes pelos professores em relação ao projeto.

Luiz: O professor escolhe, seleciona a partir do projeto.

Nas reflexões que se apresentam acima, podemos perceber que quase todas afirmam que a professora é quem escolhe o que assistir no NEI, dando, algumas vezes, a opção às crianças, principalmente quando elas trazem DVDs de casa. Também é bastante frequente a posição de apresentar às crianças materiais audiovisuais relacionados com o projeto de sala. No entanto questiono se todos os materiais audiovisuais disponibilizados às crianças precisam estar relacionados com o projeto de sala. No NEI Coqueiros as crianças assistem geralmente materiais audiovisuais no aparelho de TV que está localizado na biblioteca, chamado por muitos de “o vídeo”. Raramente as professoras utilizam outras mídias (tablet, projetor multimídia) e outros espaços. Também ficou evidente pelos questionários e observações que se usa a TV por dois motivos principais: se está chovendo e na ausência de profissionais.

Posteriormente apresento ao grupo mais um ponto para reflexão: “Como é essa audiência? Em silêncio? Concentradas? (adultos e crianças)”. As professoras e demais profissionais dizem que:

Índia: As vezes concentradas, as crianças, porém os adultos não respeitam.

Luisa C: O grupo menor tem dificuldade em assistir em silêncio, diferente dos grupos maiores. Alguns profissionais não respeitam esse momento.

Vieira: Com muito barulho

Bethânia: Algumas crianças em silêncio. Adultos, em geral, conversam. Algumas crianças conversam.

Pereira: Geralmente em silêncio, com adultos e crianças.

Luísa S: Normalmente em silêncio, porém as conversas tanto das crianças quanto das professoras. As conversas são mais intensas nos momentos de espera (entrada e saída).

M.C: As crianças tentando ouvir, quem tá interessado tenta ouvir e outros falando uns com outros.

Grumpy: Depende dos momentos, geralmente nos tempos de espera é um momento mais disperso tanto para as crianças quanto para as profissionais.

Ana Lu: Em grupo, as vezes mais de um. Se o programa está atrativo é em silêncio, se não, tem barulho tanto das crianças quanto dos adultos.

Soninha: (...) as professoras ficam falando, muitas vezes atrapalhando a concentração deles.

Podemos perceber que muitas profissionais apontam que os adultos conversam enquanto as crianças assistem TV, apenas uma profissional colocou que as crianças também conversam, e duas observaram que essa audiência ocorre com muito barulho. Durante essa reflexão, as profissionais concluíram que esses momentos são conturbados. Dando sequência às reflexões, questionou-se o objetivo de se usar a TV no NEI, e assim obteve-se o seguinte dado⁶⁵:

Tabela 31 - Para que se usa a TV no NEI?

Preenchimento do tempo de espera	10
Construção do conhecimento	9
Lazer	7

Fonte: diário de campo

Seguem algumas das respostas:

⁶⁵ As categorias abaixo foram sistematizadas por mim e partiram das respostas abertas dadas pelos profissionais.

Luisa S: Para espera (muitas vezes), para lazer pouco (no meu caso), na construção de conhecimento é usado com menos frequência.

Ana Lu: Construção do conhecimento e vários momentos de espera, para algumas crianças é lazer. Elas adoram quando colocamos DVDs que trazem de casa.

Após essas reflexões iniciais, apresentei a elas mais um dado obtido com os questionários:

Pesquisadora: Segundo a IBOPE, 2003, a exposição diária da criança à TV é de 4 horas por dia, sendo uma das médias mais altas do mundo. A média semanal do NEI, segundo os questionários, ficou em 7horas, ou 1 hora e 20 minutos por dia.

Ana Lu: Pouco...

Professora R: um absurdo...

Luísa S: Tu achas pouco?

Pereira: Gente, geralmente no inverno, é utilizada bastante a TV aqui no NEI..

Ana Lu : Mas eu acho que essa média tá bem boa.... 1 hora.... Mas essa média é daqui, né? Então....

Pesquisadora: É ...

Vieira: Gente, mas é principalmente quando tá chovendo...

Pereira: Tá chovendo, [mais] na hora de espera, faz o cálculo... das 4 às 7...

Luísa S: Essas horas foram calculadas com base nos questionários?

Pesquisadora: Sim, com base no que cada um colocou.

Luísa S: *Ah, então multiplica... porque na verdade...*

Pesquisadora: *É uma média, teve gente que colocou poucas horas, outras colocaram bastante... é uma média, como no outro exemplo... Agora eu vou mostrar uma foto aqui do NEI pra vocês...*

Luísa S: *Ah... é da minha sala... no dia que eu entreguei o questionário ela entrou na minha sala e pediu pra tirar a foto.*

Pesquisadora: *Não é... vocês vão olhar para a foto e pensar o que está acontecendo nessa imagem. Eu tampei a imagem das professoras...*

Ana Lu : *Aahah.... eu falo.... (risos)*

Pesquisadora: *Não precisa falar. As professoras sabem quem são...*

Assim apresentei a imagem de um dia de observação onde as crianças e os adultos estavam na biblioteca assistindo TV. Disse para o grupo observar a imagem tentando identificar o que estava acontecendo, nisso uma profissional falou:

Mone: *Não tô conseguindo me situar, ali é a biblioteca, mas.... ó, tens uns pra cá, outros prá lá, né..."*

Após a contemplação da imagem as questioneei: “O que está acontecendo nessa imagem?”

Figura 39 - Crianças assistindo TV na biblioteca.



Cristina: As professoras estão de lado (provavelmente conversando). Algumas crianças estão viradas para a TV e outras voltadas para os livros.

Bethânia: Crianças mal acomodadas, desinteressadas, parte delas não estão olhando para a TV.

Pereira: Algumas crianças assistindo TV, alguns dispersos olhando para o chão.

Luísa S: Estão esperando serem buscadas pelos pais no fim da tarde.

M.C: Programa que não atrai as crianças.

Regina: Uns vendo TV e outros olhando aleatoriamente para qualquer lugar.

Grumpy: Tempo de espera, as crianças estavam na biblioteca “vendo” televisão.

Ana Lu: As crianças estão na biblioteca vendo TV na imagem as crianças estão sentadas, umas olhando para frente outras para o lado.

Soninha: Algumas crianças assistindo TV, outras olhando para os livros, com vontade de pegá-los, mas não pode.

Luiz: Algumas crianças estão assistindo a TV, e outras estão distraídas com os livros.

Como as professoras e profissionais conhecem o espaço do NEI, sabem que a cena acontece na biblioteca, e pelo número de crianças e professoras presentes deduziram que elas assistem TV. Mas alguém que não conhece o espaço saberia dizer onde está a TV? Por isso apresento abaixo a foto da biblioteca para possibilitar a análise da imagem.

Figura 40 - Descobrimo onde está a TV.



Comparando as duas imagens, podemos perceber que as crianças estão sentadas no tapete, e as professoras encostadas na parede ao lado da TV, assim vemos um grupo virado para a TV e um grupo virado para os livros. Como foi observado em algumas falas, algumas **crianças olham os livros, mas nesse momento específico não lhes é permitido pegá-los.**

E assim partimos para mais uma reflexão: Sabendo onde está a TV e observando a posição dos sujeitos envolvidos, quem participa da proposta?

Grumpy: *É pra ser honesto?*

Pesquisadora: *Sim, é pra ser honesto, é a reflexão de vocês...*

Ana Lu: *Agora eu vou defender essa imagem um pouco...*

Pesquisadora: *Não, Ana Lu, calma, vai vir outra parte depois... fica calma... Ana Lu, não é pra condenar ninguém... depois vai ter outra parte...*

Ana Lu: *A defesa?*

Pesquisadora: *Não sei se é a defesa, mas um complemento.*

E assim as professoras e profissionais dizem quem assiste a TV na cena:

*Cristina: Algumas crianças estão vendo a TV.
Índia: Todos, exceto três.*

Luisa C: Algumas crianças e profissionais

Vieira: Algumas crianças e profissionais.

Bethânia: Não sei, mas muitos não participam.

Mone: Alguns poucos não estão interessados.

Pereira: Só alguns alunos.

Luísa S: Os que estão mais próximos da TV, alguns olham para baixo, outros para os livros.

M.C: Quem está na frente.

Regina: Todos ou alguns. Às vezes vemos e não ouvimos, outras vezes escutamos e não

vemos. Os que estão olhando a TV podem ou não estar vendo.

Grumpy: As crianças que parecem assistir e estar atentas.

Ana Lu: Algumas crianças que estão olhando para frente, outras estão falando sobre o que estava passando.

Soninha: Algumas crianças.

Luiz: As que estão mais próximas.

Nas falas podemos perceber que muitas concordam que quase todos os envolvidos participam da proposta, mas existem algumas ressalvas, pois alguns evidenciam que as crianças que estão na frente da TV assistem, enquanto que as outras, não. Se formos levar em consideração que anteriormente muitas pontuaram que os adultos conversam, que existe barulho, que as crianças que estão na frente que assistem, será que muitas daquelas crianças não assistem por que não querem? Ou porque não lhes são oportunizadas condições melhores de audiência? Ou talvez aquelas que parecem assistir estejam apenas olhando naquela direção, pois a regra é que devem permanecer em silêncio esperando suas famílias. E assim vamos nos inquietando, nos questionando...

Para complementar a imagem, fiz a leitura do registro deste dia, para o grupo presente.

TV A CABO

No parque brincam 3 grupos, GIII, GIV e GV. Num certo momento começa a garoar, as professoras se olham, comentam sobre a situação climática, esperam para ver se vai mudar. A garoa continua, e as crianças são chamadas para o vídeo. Todas as crianças se acomodam, uma professora liga a TV no canal Gloob, canal de TV a cabo com programação infantil. Sento no fundo da sala e observo que os sujeitos sentam de maneiras variadas, algumas crianças sentam-se encostadas na parede, com a cabeça virada para a TV, outras ficam sentadas de frente, e

algumas crianças estão sentadas de lado em relação à TV, com a cabeça direcionada para os livros. Uma criança mantém o olhar fixo para o chão.

Começa “Peter Pan” em “O pesadelo de Miguel”, as crianças conversam, a professora solicita que as crianças fiquem em silêncio, ao mesmo tempo em que as professoras e profissionais conversam sobre o horário do ônibus.

No meio do desenho tem uma pausa para a propaganda. A propaganda é sobre o Clube da Mônica, algumas crianças conversam sobre a propaganda. Quando retorna o filme entra no ambiente o grupo GVI, que se acomoda no fundo da sala, pois segundo a professora são maiores, alguns buscam os buraquinhos que ainda existem no tapete. Uma criança olha a TV e identifica o que está passando, “os piratas”, outra criança complementa: “eu já vi esse... Ela vai engolir”, em seguida acontece o que a criança descreve.

No fundo da sala observo três crianças que conversam; quando percebem que estou observando, disfarçam como se fizessem algo proibido, pois tentam disfarçar que conversam. Elas conversavam sobre bruxas. Quando olho para a TV, começa a propaganda de uma casa de festas.

As professoras conversam sobre o comportamento de uma criança, no meio da proposta de assistir filmes, chamam a atenção da criança. As crianças do fundo conversam, mas sempre me olhando desconfiadas... No mesmo instante a professora que está na porta brinca com uma criança que está sentada no meio da sala.

Acaba o “Peter Pan” e começa “Ariol”, em seguida vem “Angry Birds”. Todos são classificação livre.

(Diário de campo, 05/11/2014)

A seguir lancei a pergunta ao grupo: “Após a leitura do registro, sua percepção em relação à imagem mudou? Por quê?” Grande parte

dos profissionais colocaram que não, pois como estão nesse cotidiano conseguiram compreender e falar sobre a cena, mas se fosse uma pessoa de fora, que não conhecesse o NEI, olhando só a foto, ela iria ter uma percepção, e depois de ler o registro ela teria outra. Como as professoras e profissionais estão no dia-a-dia do NEI, sabiam o que estava acontecendo. Em seguida algumas professoras e profissionais pediram para comentar:

Professora Ana Lu: Até eu achava que o GVI não deveria ter ido tão cedo, entendeu? O fato de já ter três turmas e estar muito cheio, só que, né? Vai falar pra ti ver... uma coisa que me incomoda e que eu já falei, é o fato da gente ter que sair da sala pra elas serem limpas antes. Nesse dia não tinha falta de profissionais, mas nos dias que tem [falta de profissionais] é mais fácil olhar tudo[as crianças] no parque... mas nesse dia a gente teve azar, né...

M.C: Mas no registro que ela apresenta tinham crianças que não estavam nem aí pra programação. Podia pegar quem não estava [interessado] e quem não quisesse, podia propor aqui pertinho, umas coisas diferentes...

Ana Lu : O hall tava todo molhado, que elas tinham recém passado o pano, e as salas já estavam limpas e fechadas. Isso é uma coisa que incomoda bastante, que já falei para as meninas da limpeza a oportunidade de voltar pra sala depois que elas limpam, só que é tão molhada a sala, que demora pra secar.

Além desse comentário, apresento outras contribuições que mostram críticas das profissionais a partir da leitura da fotografia apresentada:

Cristina: Não mudou, porque eu já achava que a imagem mostrava que a TV não é interessante para as crianças em geral. Apenas algumas crianças têm vontade de assistir TV na unidade, e a maioria fica na sala porque são obrigados.

Luísa S: A partir do registro se intensificou minha crítica em relação a esse momento e esse espaço. Pois apesar de serem obrigadas a estarem nesse espaço contra sua vontade, estavam sujeitas as propagandas de uma TV a cabo, o que em particular acho inaceitável na educação infantil.

Regina: Questiono somente a participação dos profissionais que pedem silêncio e não o fazem.

Após refletir sobre como as professoras e profissionais pensam como acontece o uso da televisão no NEI, passamos a refletir sobre os materiais audiovisuais que são disponibilizados pela unidade educativa. Por isso perguntamos: “O que você acha do acervo audiovisual do NEI?”, abaixo seguem as respostas:

Índia: Precisa melhorar.

Luisa C: Pobre.

Vieira: Bom.

Roberta: Mais ou menos.

Bethânia: Não conheço todo, o que conheço não acho bom, com algumas exceções.

Luísa S: Não conheço esse acervo.

M.C: Tem possibilidades boas

Regina: Lembro de alguns filmes que eu trouxe de casa.

Grumpy: Pouca opção é tudo antigo, pouco variado.

Ana Lu: Não tenho conhecimentos dos DVDs.

Soninha: Tem coisa boa.

Figura 41 - Materiais audiovisuais do NEI Coqueiros



Partindo dos depoimentos acima se percebe que o grupo tem opiniões divergentes em relação à qualidade dos audiovisuais do NEI, para alguns é bom, para outros é pobre, além daqueles que nem o conhecem⁶⁶. E por isso essa reflexão se complementa com a questão a seguir, “você usa esse acervo com as crianças?”, e constata-se que esse acervo raramente é usado pelas professoras.

Se refletirmos em relação às duas questões, podemos perceber que embora as profissionais afirmem que fazem pouco uso do acervo audiovisual da unidade, nas observações presenciei alguns momentos em que foram disponibilizados às crianças materiais audiovisuais do acervo do NEI, como “As aventuras de Garfield” e “Outback”. Por isso questionou-se ao grupo sobre se o acervo audiovisual do NEI contribuía para a ampliação do repertório cultural das crianças. Nesse ponto o grupo ficou dividido, pois sete pensam que o acervo contribui para a ampliação do repertório das crianças e cinco responderam que não, sendo que as demais não responderam, pois não usam o acervo. Mas o que determina se um material audiovisual é de qualidade? O que determina se um filme ou vídeo contribui para a ampliação do repertório cultural? Será que essas questões estão relacionadas com as práticas e mediações pedagógicas? Penso que sim.

Nos questionários, as professoras e demais profissionais indicaram que o uso de materiais audiovisuais na Educação Infantil contribui com as práticas pedagógicas desde que usados com

⁶⁶ Dentre os materiais de audiovisuais do NEI Coqueiros podemos citar: “As aventuras de Garfield”, “Outback”, “Pingu”, “Hello Kitty”, “Bebê mais”, “O mistério do boi de mamão”, “Deu a louca na Chapeuzinho Vermelho”; a lista completa dos audiovisuais disponíveis na biblioteca da unidade encontra-se no anexo.

intencionalidade, se forem planejados e se tiverem relação com o projeto. Contudo ressaltei ao grupo que, durante as reuniões pedagógicas das quais participei, o grupo falou várias vezes uma palavra que a meu ver, é uma das questões-chave para as discussões em torno do uso dos audiovisuais, *a mediação*. E por isso perguntei ao grupo o que entendiam por mediação. Seguem abaixo algumas definições:

Cristina: É o elo entre o objeto e a criança, no caso da TV o mediador entre ela e a criança deve ser o professor.

Índia: Mediação é estar mediando as propostas oferecidas, estimuladas, intervir.

Luisa C: Em relação à televisão acredito que seja participar com as crianças, não apenas ligar o aparelho e deixar rolar o filme, precisa haver uma interação dos profissionais com o grupo.

Vieira: Ação de acontecimento das crianças.

Roberta: Mediação é estar com as crianças participando e interagindo sobre o assunto.

Bethânia: É a função do adulto na relação de aprendizagem da criança. Como ela ajuda a criança a compreender o que ainda não consegue. Como conduz todo contexto para que a criança consiga ampliar seu entendimento a respeito do que está sendo proposto.

Pereira: Mediação é o envolvimento do adulto com as crianças.

Luísa S: Mediação é o “estar junto”, intervir, contribuir, disponibilizar subsídios materiais que possibilitam a construção das aprendizagens, conhecimentos, vivências das crianças. Discutir criticamente.

M.C: Mediar é estar envolvido na ação, participar, acompanhar, orientar...

Regina: Mediar é participar da ação, mostrando interagindo, afirmando, auxiliando a criança no processo de construção do conhecimento. É a ponte que fazemos entre o que as crianças estão vendo e o que podemos ampliar, com o nosso conhecimento.

Grumpy: É fazer uma ponte, auxiliar na interação das crianças com objetos, pessoas...

Ana Lu: Mediação é quando um indivíduo (adulto/criança) dirige, organiza, uma proposta e encaminha um procedimento para um ou vários indivíduos.

Soninha: Mediação é ter a presença do professor junto com a criança ajudando, brincando, auxiliando, acompanhando, em todo momento da atividade dada.

Após essas reflexões apresentei ao grupo um pouco das referências teóricas que estava estudando, e que foram apresentadas nesse trabalho de dissertação, com o intuito de possibilitar a ampliação das discussões em torno do uso da TV na educação infantil.

Posteriormente apresentei ao grupo o que elas tinham indicado como critérios de qualidade para escolher um audiovisual. Sendo que as professoras relatam que levam em consideração os seguintes pontos: o audiovisual deve estar relacionado com o projeto, dentro da faixa etária que irá assistir, “deve ser infantil”, contribuir com a ampliação do repertório cultural das crianças, seu conteúdo deve contemplar os objetivos pedagógicos. Fantin (2006) diz que “no contexto doméstico grande parte das crianças pode ver quase tudo o que quiser, em contextos educativos formais e intencionais a opinião se divide entre os que pensam que a criança deve ver “filmes bons” independentemente do endereçamento etário, e os que defendem uma diferenciação em função de critérios de adequação etária para a escolha de filmes.” (p.179)

A partir desses critérios apenas os devolvi para elas em forma de questionamentos, mesmo sabendo que não havia expectativa de resposta definitiva a essas questões naquele contexto, mas no intuito de que as profissionais ampliassem discussões futuras. Assim as professoras e demais profissionais poderiam tecer uma série de

considerações a partir delas: Todo uso de materiais audiovisuais na unidade deve estar relacionado com o projeto? Há diferença nos filmes que passo para o GII e para o GVI? A educação infantil só deve contemplar audiovisuais classificados como infantis? Por quê? Como analiso se os conteúdos estão relacionados com os objetivos pedagógicos?

Dentro desses critérios de análise as professoras e profissionais observaram que os audiovisuais “não devem ser violentos”, “não devem incentivar o consumo”, não se deve exibir audiovisuais que as crianças já tenham acesso, deve-se evitar audiovisuais com estereótipos e que ressaltem preconceitos sociais. A partir dessas observações pontuei outras reflexões: Como defino o que é ser violento? Como um audiovisual pode incentivar o consumo? Devemos apenas apresentar às crianças audiovisuais aos quais elas não tiveram acesso? Como perceber os estereótipos e preconceitos de um filme?

Essas questões, evidentemente complexas, foram lançadas com a intenção de que contribuíssem para reflexões futuras. Em pequenos grupos as professoras e demais profissionais dialogaram sobre os critérios de escolha apontados por cada uma delas nos questionários, analisando e refletindo sobre quais os critérios de qualidade que poderiam fundamentar o uso de audiovisuais no NEI Coqueiros.

Para ampliar as discussões trouxe ao grupo um pouco mais da fundamentação teórica, e usei como base o livro “A qualidade na programação infantil da TV Brasil” (Sampaio e Cavalcante, 2012), o “Guia Prático da Classificação Indicativa”, elaborado pelo Ministério da Justiça em 2012, “Os dez mandamentos de um programa de qualidade para crianças e jovens”, a partir de uma pesquisa com pais e mães realizada em São Paulo pela ONG MídiaTiva em 2004, e os “14 critérios para a qualidade de audiovisuais”, estabelecido pela CONACAI⁶⁷ Argentina.

É interessante ressaltar que uma profissional veio perguntar se esses exemplos eram referências mundiais, pois assim poderiam ser contemplados e incorporados nas práticas do NEI. Coloquei ao grupo que a intenção era conhecer a sistematização em relação ao assunto feita por outras pessoas, entidades, países; mas que essas não estavam ali para se enquadrarem como referência pronta e acabada, mas sim como materiais que fomentariam as reflexões dos grupos. O mesmo aconteceria com o material que viria a ser produzido pelo coletivo do NEI: possibilitaria a outras unidades conhecer o que foi elaborado,

⁶⁷ Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia.

incentivando as outras unidades a se mobilizarem em torno do assunto, refletindo coletivamente sobre as práticas pedagógicas em torno do uso da TV na educação infantil.

Pesquisadora: *Quais são os critérios do NEI Coqueiros?*

Luísa S: *Está no PPP da unidade...*

Pesquisadora: *Tá no PPP? Na minha época não estava... Tem indicativo sobre o uso da TV no PPP da unidade?*

M.C: *O nosso PPP acaba usando o que a PMF orienta, a gente só tem um indicativo de orientação da TV, amarrar por isso acho uma coisa muito nova, né? Ninguém sabe fazer isso.*

Pesquisadora: *Todo mundo recebeu o texto do uso TV na educação infantil?*

Ana Lu: *Ah... aquele do início do ano.*

Luísa S: *No curso sobre mídia eles deram..*

Pesquisadora: *Na tua opinião naquele texto amarra critérios?*

Luísa S: *Critérios não, ele esclarece amplamente, talvez, dá indicativos de uma mediação, de uma intencionalidade, mas ele não amarra critérios quanto à seleção desse material... mas ele dá o indicativo de uma intencionalidade, de uma visão diferenciada do que se tem na rede, do que se faz uso. Mas eu acho que ele dá o pontapé inicial, acho que ele deve ser destrinchado na unidade, amarrado, fundamentado, e assim amarrando no PPP ações práticas e critérios...*

Pesquisadora: *Então a outra parte era essa de vocês começarem a pensar em critérios para o NEI Coqueiros.*

(Diário de Campo 21/11/2014)

Assim, em pequenos grupos, as profissionais conheceram os exemplos citados acima, conversaram, analisaram, refletiram sobre os elementos que consideravam importantes de serem contemplados ao se fazer o uso de audiovisuais na unidade. Como a dinâmica ultrapassou o tempo que a unidade tinha destinado a esse momento, combinamos que a pesquisadora iria sistematizar o que foi produzido e o apresentaria na reunião pedagógica do dia 19/12/2014, que é destinada para avaliação institucional.

Foram destinados 15 minutos dessa reunião para que pudéssemos apresentar ao grupo a sistematização do material produzido pelas professoras e profissionais. O primeiro ensaio de indicativos de qualidade para a escolha de materiais audiovisuais do NEI Coqueiros, contemplou os seguintes critérios:

- Contemplar os projetos pedagógicos em andamento;
- Trazer alegria às crianças;
- Ampliar o repertório cultural das crianças;
- Representar diversidade cultural e estética;
- Ser provocativo: que desperte o interesse e a curiosidade;
- Despertar o senso crítico;
- Promover valores sociais de respeito, responsabilidade, resolução de conflitos, solidariedade;
- Valorizar produções locais da cultura;
- Ter qualidade visual e sonora;
- Ser adequado para a faixa etária;

Além destes foram também sugeridas as seguintes orientações:

- Não utilizar TV sem planejamento;
- Garantir que haja discussões críticas com as crianças do que está sendo assistido;
- Disponibilizar, nos momentos de espera, diferentes possibilidades de propostas de atividades, garantindo a opção de escolha das crianças.

Após apresentar a sistematização, o grupo avaliou como positivas as reflexões realizadas nas reuniões pedagógicas, e sugeriu a continuação desse trabalho para as reuniões pedagógicas do ano de 2015. Assim a unidade se comprometeu com os profissionais presentes a no próximo ano apresentar a proposta para as professoras e profissionais que chegarem na unidade, avaliando a continuidade desse processo.

7. PALAVRAS FINAIS: QUESTÕES PARA REFLEXÃO

As observações de campo e a aplicação dos questionários deram base para as análises e reflexões feitas nesse percurso do estudo. A partir desses elementos percebo que o uso da TV passa por um processo de reconfiguração e transformação no cotidiano da educação infantil municipal de Florianópolis, envolvendo uma construção de conceitos, a meu ver, ainda um pouco frágil, mas que pulsa nas discussões de toda rede municipal de ensino. O processo de constituição de referências para o uso da TV perpassa não só a minha experiência profissional como a de todas as professoras e demais profissionais da educação infantil de Florianópolis. É legítima a afirmação da forte presença de referências televisivas na educação infantil, evidenciada nessa pesquisa e também em diversas outras pesquisas de mestrado e doutorado. Contudo o que me inquietou e ainda me inquieta não é tanto a presença das referências televisivas no cotidiano da educação infantil, mas o que professoras e demais profissionais da educação fazem com toda essa presença. No meu ponto de vista, é nesse fazer que se revela o caráter benéfico ou prejudicial da televisão na educação infantil, um caráter constituído e influenciado pelas mediações e práticas pedagógicas que atravessam o cotidiano da educação infantil.

Como afirmado no referencial teórico, é impossível hoje pensar a educação fora desse contexto do qual a TV faz parte. Mas como preparar as crianças para lidar com essa experiência?

Retomando algumas das discussões que fazem parte do referencial teórico, um ponto para o qual Orozco (2014) chama a atenção é que a presença de um ou mais sujeitos, enquanto se assiste a TV, e as relações que acontecem, nessa situação, podem se constituir como mediações; por isso no contexto educacional, as relações sociais que se estabelecem dentro de um grupo diante da TV, podem ser também mediações de caráter social e pedagógico.

Além da recepção primária – o ato de assistir TV- percebe-se também a presença de recepções secundárias e terciárias, que acontecem longe do aparelho de TV, a partir do que foi assistido, e que têm o mesmo grau de importância das recepções primárias. Desse modo, para pensar a questão acima, as professoras e demais profissionais da educação não devem se ater à recepção primária – o uso da TV na instituição-, mas também levar em conta as recepções secundárias e terciárias que ocorrem pelas trocas de experiências no cotidiano. Tal preocupação, observamos, se revelou quase que inexistente no contexto desta pesquisa.

Por isso penso ser importante retomar as mediações identificadas por Orozco, percebendo de que maneira elas se apresentam no cotidiano da educação infantil. As mediações cognoscitivas se referem de uma forma geral a quantidade e qualidade. Como já referido, a qualidade decorre de valores e normas estabelecidos por quem julga (Sampaio; Cavalcante, 2012); conseqüentemente, os critérios de qualidade se relacionam ao olhar de quem julga. No entanto, durante a pesquisa, esses critérios se apresentaram inconsistentes e frágeis, se revelando como um enorme desafio para a educação infantil: o de pensar em indicativos de qualidade para a escolha de materiais audiovisuais e de critérios para o uso da TV nos espaços educativos. É importante ressaltar que nossa intenção aqui não é a de reduzir a TV a um mero recurso pedagógico e didatizado, mas o de pensar em mediações e práticas pedagógicas de modo amplo, que levem em conta os aspectos de quantidade e qualidade.

A quantidade, nesse caso, está intrinsecamente relacionada à qualidade. Por isso tão importante quanto pensar na qualidade é refletir sobre a quantidade, percebendo se as experiências com a TV proporcionadas às crianças qualificam, ao ponto de ampliar, diversificar e complexificar, seus repertórios culturais. Partindo da análise dos dados obtidos na pesquisa, parece-me que as profissionais não percebiam a importância da mediação cognoscitiva, pois nas situações presenciadas ficou evidente a ausência não só de um planejamento, como também de critérios de escolha para o que seria assistido, assim como de uma análise e reflexão do proposto às crianças. Por isso, a meu ver, as crianças eram assujeitadas a esse processo, sendo permitido a elas apenas assistir o que se propunha e em silêncio.

A mediação cultural se faz presente no cotidiano da educação infantil, influenciando nos questionamentos e respostas das crianças. Como apresentado em alguns registros anteriores, não só as crianças, mas também os adultos produziam significações com base nas referências culturais com as quais tinham contato, e por isso a presença da TV se revelava em suas falas, brincadeiras, etc. E novamente questiono: o que as professoras fazem com essa cultura que as crianças trazem? Partindo das análises e reflexões sobre as observações de campo, percebi que as professoras procuravam conhecer o repertório cultural das crianças, contudo se limitavam a esse conhecer, deixando de pensar nas possibilidades de enriquecimento de todo o processo educativo que poderiam ser promovidas a partir disso.

A mediação de referência é importante, pois se refere à identidade do sujeito; ou seja, as referências televisivas contribuem para

a constituição da identidade dos sujeitos, num processo complexo de elaboração e significação. E por isso a forma como essa referência se revela no cotidiano da educação infantil permite às profissionais conhecerem como as crianças elaboram seus conhecimentos e constroem suas significações.

Por ser uma mediação institucional, a educação infantil deve questionar seu papel de mediadora e de como todas as mediações se apresentam nesse espaço, e por isso percebo que qualificar esses processos se faz emergente.

A forma como a realidade se apresenta por meio dos recursos tecnológicos é também um tipo de mediação (mediação videotecnológica), e por isso a educação infantil também deve pensar e repensar nas possibilidades de apresentação da realidade por meio dos materiais audiovisuais, portanto, ressalto a preocupação em se ter indicativos e critérios de qualidade para o uso da TV.

E por último, a mediação situacional, tão importante quanto todas as outras, que se refere à situação em que a interação acontece. E retomo as reflexões de Pereira (1999), que diz que devemos perceber aquilo que se vê, como, quando, com quem, onde e por quê.

Assim percebe-se o quão importante e urgente é a presença de estudos e diálogos que promovam a reflexão aprofundada, continuada e qualificada sobre a temática abordada nessa pesquisa, se atendo às questões de qualidade e quantidade dos conteúdos, mas também os desdobramentos que acontecem em torno deles e as interações que acontecem com as outras referências dos meios culturais.

Além das mediações identificadas por Orozco, no aporte teórico apresentamos três dimensões da mediação da televisão identificadas em Pereira (1999) e que também se revelaram no cotidiano da educação infantil que observamos. É preciso, porém notar que as mediações percebidas por Pereira referem-se às ações dos adultos junto às crianças dentro dos contextos culturais que Orozco chama de mediações, e que foram mencionadas anteriormente.

O controle dos tempos, programas e conteúdos exercido pelos adultos sobre as crianças é caracterizado por Pereira como uma mediação restritiva. Nas observações, essa dimensão se apresentou fortemente presente, pois, nas experiências presenciadas, eram os adultos que determinavam em que momentos as crianças iriam assistir materiais audiovisuais e o que iriam assistir. A mediação restritiva estava presente geralmente nos momentos de espera (entrada e saída das crianças), onde o tempo de audiência também variava entre as crianças, pois era determinado pela organização familiar de cada criança, ou seja,

as crianças iam todas ao mesmo tempo para “o vídeo”, mas o tempo que ficavam assistindo a TV variava conforme a hora que suas famílias chegavam para buscá-las. Assim, havia crianças que assistiam 15 minutos de TV enquanto outras assistiam mais de 1 hora quase todos os dias.

A mediação restritiva, orientada por algumas regras institucionalizadas, interferia na mediação não-focalizada – quando as crianças por conta própria percebem as ideias e concepções presentes nos materiais assistidos, ou seja, sem o envolvimento direto do adulto. A mediação não-focalizada se apresentava de forma um pouco tímida, pois nesses momentos não era permitido que as crianças conversassem. Ainda assim as crianças, em algumas situações, teciam comentários sobre o que viam, contudo sem o envolvimento efetivo de adultos e de outras crianças.

A existência dos dois tipos de mediações citadas acima era perceptível no cotidiano da unidade, e nos remete à preocupação de como desenvolver nesse contexto uma mediação avaliativa, que se apresentou ao meu olhar, inexistente. Penso que essa mediação seja fundamental, pois acontece quando crianças e profissionais, além de assistirem juntos, discutem e interpretam o que assistem, proporcionando à criança uma compreensão mais crítica da televisão.

Além dessas mediações, é importante destacar algumas reflexões sobre os fatores de influência no consumo televisivo das crianças, apresentados por Pereira (1999). É inegável que a idade influencia no nível de compreensão e envolvimento das crianças com os materiais audiovisuais apresentados a elas, assim como o tempo de horas de audiência. No entanto esse fator não se revelou como um divisor de águas entre as propostas televisivas proporcionadas às crianças que observei, pois tanto crianças de 2 anos como de 5 anos eram conduzidas para “o vídeo”, e assistiam aos mesmos materiais audiovisuais e nas mesmas situações.

Sabemos que é comum que haja algumas diferenças de preferências entre meninos e meninas, porém estas não se revelaram durante o momento em que estavam “no vídeo”, talvez porque não fosse dada às crianças a possibilidade de opinar sobre o que assistiam.

As características do contexto doméstico são consideradas como um fator de influência, conseqüentemente as características do meio educacional também são fatores que influenciam como, por exemplo, se o espaço em que irão assistir TV é confortável e acolhedor, se o aparelho de TV está com bom funcionamento – se a caixa de som não está com defeito, se realça o colorido das imagens, etc – e assim as

possibilidades disponibilizadas às crianças influenciam também nessa audiência.

Quais são as opções de audiência de TV dadas às crianças? O que influencia a criança na hora de optar por assistir TV? No cotidiano observado ficou evidente que não se trata de uma decisão da criança, mas do adulto, ou seja, a criança não tem a opção de escolha, ela tem que assistir, pois é a única opção possível. Além disso, é o adulto que decide o que as crianças irão assistir, pois, por mais que fosse dito que as crianças levavam o DVD de casa para o NEI e pediam para assisti-lo, o poder de decisão era do adulto. Então o que influencia as decisões das profissionais em relação ao uso da TV na educação infantil? Penso que as regras implícitas influenciam essa decisão. Ou seja: se estou sozinha, uso a TV. Se está chovendo, uso a TV. Se é um momento de espera, uso a TV. E se não sei o que fazer, uso a TV.

O nível sócio-cultural das profissionais, nesse estudo de caso, foi um fator que influenciou até certo ponto, pois embora as diferenças de repertórios culturais pudessem proporcionar um uso mais qualificado, na unidade educativa observada, independente do nível sócio-cultural das professoras, o uso da TV se revelou de maneira parecida.

Os ritmos de vida cotidianos se apresentaram como um fator de influência marcante, pois a TV foi usada quase que unicamente nos momentos de entrada e saída das crianças, que se caracterizaram como os momentos destinados a se assistir materiais audiovisuais.

E por último, a oferta televisiva, indicada como fator influenciador nesse consumo, nos contextos de Educação Infantil observados se revelou como algo não pensado, não discutido, não planejado.

Partindo das ideias de François Mariet (*apud* Pereira, 1999), poderíamos dizer que o consumo televisivo das crianças no cotidiano da educação infantil é marcado pela tele-substituição, pois, sendo o uso da TV destinado aos momentos de espera, as crianças, por falta de opção, a assistem, sendo essa a única atividade possível e permitida. Contudo poderíamos considerar que ocorre aí também o que Mariet chama de tele-companhia – quando algumas crianças não prestavam atenção no que estava passando e burlavam as regras do silêncio, tentando brincar e conversar com outras crianças. E assim faço o indicativo de que seria interessante as crianças poderem optar, fazer escolhas, não só quanto aos momentos em que se assiste TV, mas também quanto ao que assistem, bem como contar com outras alternativas para esses momentos.

Após essa análise, vale ressaltar que as trocas de experiências e socializações que acontecem entre crianças/crianças e crianças/adultos, são provenientes de referências não só a partir de contatos na unidade educativa, como também provenientes de outras instituições (família, vizinhança, igreja, etc). O mesmo acontece com as professoras e demais profissionais, que também socializam suas referências televisivas com toda a comunidade escolar. E por isso podemos afirmar que no cotidiano da educação infantil há a presença massiva de referências televisivas, que são originárias de várias fontes.

Em algumas situações observadas percebi o interesse dos profissionais em se aproximarem do universo de referências televisivas das crianças, perguntando sobre ele, tentando estabelecer um diálogo com as crianças sobre o que sabiam daquelas referências; contudo, penso que a simples aproximação não é suficiente para qualificar as mediações e práticas pedagógicas. Deve-se não só buscar conhecer esse universo, como também analisar e refletir sobre seus conteúdos, mensagens, sons e linguagens, percebendo o que torna tal referência eventualmente prazerosa e significativa para a criança. Mas como fazer isso?

Nos dois grupos observados, independente das idades, as professoras usaram referências televisivas no cotidiano, no entanto de maneiras distintas. No grupo II as referências televisivas se evidenciaram nos diálogos que as professoras tentavam estabelecer com as crianças. Esses diálogos eram restritos, priorizando o desenvolvimento da linguagem oral, pois muitas vezes as professoras se limitavam a perguntar às crianças o nome do personagem que podia estar representado nos brinquedos, nas roupas, nas mochilas, nos calçados, nos objetos; esses diálogos se resumiam a perguntar “quem é esse?”. Mas quem realmente era “esse”? Será que a criança conhecia realmente aquele personagem? Será que a criança gostava dele? Será que ela usava objetos e roupas com a imagem do personagem porque gostava ou porque os adultos compravam? E a professora conhecia realmente aquele personagem ou também só sabia que ele existia?

No grupo V, as crianças, num processo de elaboração de conhecimento, buscavam conexões com as experiências que tinham, e desse modo, em alguns momentos, usavam referências televisivas. Contudo, as professoras também não exploravam as potencialidades das relações que as crianças estabeleciam com aquelas referências, pois os diálogos não exploravam todo o potencial das relações estabelecidas, ou seja, não instigavam a curiosidade, a exploração, a busca, etc.

Em muitos momentos da observação que fiz, as crianças tiveram um contato intenso com uma gama de referências televisivas, o que ocorreu não só por meio da TV, mas também pela presença dessas referências em seus brinquedos e objetos pessoais. Em pouquíssimas situações presenciadas os materiais audiovisuais utilizados eram relacionados com personagens presentes no cotidiano do grupo. Nesses momentos, tanto no G II, quanto no G V, a TV foi utilizada apenas para preencher os tempos, pois o audiovisual selecionado para as crianças assistirem não tinha sido pensado pela professora com antecedência, a escolha fora feita no momento, sem muitos critérios; ou seja, foi uma escolha sem análise e reflexão, sem um planejamento prévio. Por isso reafirmo que as crianças eram assujeitadas ao que assistiam. Como vimos, em nenhuma situação as professoras conversaram com as crianças sobre o que iriam assistir, e o mais grave, em muitas situações nem as professoras sabiam o que veriam.

Tanto no G II quanto no G V, em apenas um momento da observação as crianças não assistiram materiais audiovisuais na biblioteca junto com outros grupos. As duas situações foram propostas da professora de Educação Física. No G V a professora apresentou para o grupo de crianças um DVD que ela tinha produzido, de cantigas de rodas, onde as protagonistas eram as crianças. Esse momento foi significativo para as crianças, pois além de apreciarem o DVD e cantarem junto com ele, solicitaram à professora que fizessem naquele momento uma roda de cantigas. A professora prontamente levou as crianças ao Hall do NEI e lá fizeram a roda de cantigas.

No G II, a professora de Educação Física não tinha planejado aquele momento, pois, como tinha afirmado nas observações, as ações planejadas para aquele grupo já haviam sido realizadas, e por isso ela pensou em colocar um DVD da *Palavra Cantada* para as crianças. A professora ficou o tempo todo junto com as crianças, assim ia observando as preferências do grupo, propondo partes do DVD que interessavam as crianças. Ao sair da sala, a professora de Educação Física deixou o andamento da proposta sob a responsabilidade da professora regente, e assim novamente a TV foi usada sem um planejamento prévio, já que a professora simplesmente foi até o armário, pegou a capa de um DVD e ao abri-lo percebeu que se tratava de outro, mesmo assim colocou-o, para as crianças verem. A professora colocou o DVD para as crianças assistirem, mas ficou poucos minutos junto a elas, pois deu preferência a organizar os materiais pedagógicos. É importante ressaltar que essa foi a única situação observada em que as crianças

tiveram a oportunidade de escolher se queriam ou não assistir, pois podiam brincar pela sala.

Ao serem questionadas sobre o interesse das crianças em assistirem a materiais audiovisuais no NEI, as professoras do G II afirmaram que as crianças que constituíam o grupo, “por serem muito pequenos, não falavam” e conseqüentemente não solicitavam, não opinavam, não escolhiam. No entanto, em algumas situações observadas, algumas crianças do G II tentaram demonstrar às professoras suas preferências, como, por exemplo, uma criança que pediu para assistir o boi de mamão, ou algumas crianças que, ao verem o DVD da *Galinha Pintadinha* na mão da professora, além de dizer o que era, sorriram, como que aprovando a escolha. Contudo, dar oportunidade de participação não é se limitar ao gosto das crianças, dizendo por exemplo: “sei que gostam de *Peppa Pig*, então vou mostrar”, ou de perguntar “qual vocês preferem A ou B?” Pois elas podem gostar de *Peppa Pig*, por esta ser única experiência possibilitada a elas em seu contexto social e cultural. Dessa maneira além de conhecer as preferências e repertórios culturais, as professoras deveriam pensar em formas de oportunizar a participação efetiva delas, assim como em criar situações que possibilitem a ampliação, a diversificação e a complexificação de seus repertórios culturais.

Ficou evidente que as situações em que o aparelho de TV foi usado se caracterizaram por não terem sido planejadas. Esse caráter se intensificava nos momentos em que as crianças eram chamadas pelas professoras para irem “ao vídeo”, onde vários grupos de crianças assistiam junto um audiovisual escolhido por uma das professoras. As crianças experienciavam situações de subalternidade, pois além de não poderem participar na escolha do que iriam assistir, apenas lhes era permitido o silêncio, e, embora estivessem no espaço da biblioteca, também não lhes era permitido mexer em nada. Nas situações presenciadas com o G II, em nenhum momento a professora selecionou o que as crianças iriam assistir, isso sempre foi feito por outra profissional, que em muitas situações também não sabia o que tinha escolhido. O G V, em uma das situações as professoras escolheram o que iriam assistir, mas também outros grupos chegaram para assistir junto, sem saber o que estava sendo assistido. E assim, como ressaltado anteriormente, não é suficiente apenas refletir sobre o tempo que as crianças passam assistindo TV, mas também sobre aquilo que elas veem, como, quando, com quem, onde e por quê. Nas situações observadas, em nenhum momento reflexões deste tipo foram feitas.

Como comentado no referencial teórico, na Educação Infantil acontece um movimento de planejar e replanejar, numa rotina flexível, já que, no decorrer das situações, impossibilidades surgem ao planejado, e assim o replanejar se faz necessário. Parece-me que o uso da TV acontece sempre nesse momento de replanejar, contudo trata-se de um replanejar automático, sem muita análise, reflexão e posterior avaliação. E assim a TV é incluída nos planejamentos quando não se sabe o que propor, quando não dá de ir ao parque, quando é difícil trabalhar sozinha e assim por diante. E dessa forma, penso que a TV entra nos planejamentos apenas para suprir uma necessidade de preencher espaços ociosos.

Percebi também que as crianças trazem para o cotidiano da Educação Infantil as experiências que possuem com os materiais audiovisuais a que assistem em casa e que as professoras, como forma de aproximação, os usavam para se comunicar com as crianças. É importante ressaltar que é de extrema importância para a docência conhecer o repertório cultural das crianças, pois os planejamentos partem desse repertório e buscam criar situações que os ampliem, diversifiquem, complexifiquem. No entanto, nas idas a campo, durante a pesquisa, esse aspecto da docência me pareceu quase que inexistente, pois em muitas situações contemplei momentos em que crianças e professoras iam para “o vídeo”, assistir materiais audiovisuais “desconhecidos” por ambos, desconhecidos no sentido de não saberem o que iriam assistir. E assim crianças e adultos assistiam o que já estava passando, não havia um início para alguns nem um fim para outros. Ao ir para “o vídeo” em alguns momentos reinava o silêncio, em outros reinava o caos, esse fluxo de silêncio e caos, ocorria quando chegava um novo elemento no ambiente, uma família que chegava para buscar uma das crianças, um outro grupo que se agregava ao espaço, um professora que vinha conversar com as professoras que já estavam na biblioteca. Nessas situações era solicitado constantemente que as crianças ficassem em silêncio, mas às professoras era permitido conversarem entre elas e também com as crianças. Muitas vezes, quando eu fazia perguntas sobre o audiovisual, obtive respostas como: “não sei, já tava no DVD.”; “não sei, foi a professora X que trouxe.” E nesse grupo percebi que a televisão era usada para preencher os tempos de entrada e saída das crianças, em dias de chuva, frio ou anoitecer, e também como estratégia em dias de falta de profissionais. Tais situações como muitas afirmaram, aconteciam sem planejamento, sem registro, sem avaliação.

Por isso enfatizo a urgência de se pensar, refletir e analisar as práticas pedagógicas com a televisão, qualificando-as. Além disso, um

dever, não só das profissionais, mas também do poder público, é pensar na organização da Educação Infantil, nos seus tempos e espaços. Deixar de lado as práticas que se negam a pensar, ou que se acomodam e ignoram. Devemos começar a reconhecer que existe uma lacuna que deve ser analisada, refletida, pensada, elaborando e oportunizando propostas que qualifiquem ainda mais a educação infantil do município de Florianópolis. Nesse sentido um ponto a se pensar é: quem usa a TV na educação infantil? Por que usa? Qual a intencionalidade desse uso?

Nos questionários e observações se evidenciou que as professoras auxiliares de sala usam a TV com bastante frequência, enquanto que as professoras quase não a usam. Nos últimos anos no âmbito municipal aconteceram algumas mudanças que qualificaram a educação, como a implantação da hora-atividade em tempo, onde 1/3 da jornada de trabalho é destinado para a professora regente participar de formação, estudos individualizados, organização de materiais, momentos de planejamento com a supervisora, atendimento às famílias. Contudo, as professoras auxiliares de sala não dispõem desse momento de hora-atividade, embora fiquem mais tempo com as crianças do que a professora regente, pois enquanto a professora está em sala com as crianças um total de 26 horas e 40 minutos semanais e sempre contando com uma professora auxiliar de sala, as professoras auxiliares de sala ficam 30 horas semanais com as crianças, sendo que duas horas por dia estão sozinhas com as crianças. Ou seja, enquanto a professora regente afirma que praticamente não usa a TV e que quando a usa, o faz de modo planejado, dois fatores interferem nessa postura, o fato de ter um tempo para planejar e de contar com mais um adulto para auxiliar no que propõe.

Em contrapartida, as professoras auxiliares de sala afirmam que usam a televisão com as crianças, mas também explicam que não planejam porque são auxiliares. E assim me pergunto: como desenvolver um trabalho de qualidade usando a TV na educação infantil? Se ao grupo de profissionais que frequentemente faz o uso da TV com as crianças não é disponibilizado um tempo para refletir, analisar, planejar?

Embora defenda o planejamento do uso da TV, é importante ressaltar que planejar é diferente de didatizar. Não tenho a intenção de meramente restringir o uso da TV, mas sim de repensá-lo para que sejam contempladas propostas que almejem a qualidade de um modo crítico e criterioso, sobretudo, prazeroso e significativo para as crianças.

Assim ficou evidente, a partir deste estudo de caso, que o uso da TV se naturalizou como uma forma de suprir uma necessidade de

organização de tempo e espaço da Educação Infantil, e ganhou o status de um recurso que não necessita de muita compreensão para ser usado. Ficou evidente também a inexistência de um interesse maior de reflexão e questionamento sobre o tema. Por isso o uso da TV na educação infantil se confirma como uma questão complexa e conflituosa.

Quando iniciei esse movimento de estudo, sempre me saltava à mente uma questão: qual o lugar da TV na educação infantil? No início essa questão se relacionava ao espaço físico: onde a TV deveria ficar? Na sala, na biblioteca, na direção? Contudo, ao caminhar na pesquisa, percebi que são muitos os lugares que a TV pode ocupar no cotidiano da Educação Infantil: ela pode estar nos registros, nos planejamentos, nos projetos, nas reuniões pedagógicas, nas conversas, nas relações entre os sujeitos, entre muitos outros. A meu ver, a TV ocupa o cotidiano da educação infantil quando é usada para qualificar um determinado espaço/tempo, mas a invade quando passa a substituir algo que qualificava mais, de forma diferente, o universo cultural das crianças. Mas como identificar se ela está ocupando ou invadindo? Como analisar se ela está qualificando ou não? São respostas que passam por uma concepção que se tenha de mundo, de criança, de infância, de educação, de mídia. E por isso, nessa trajetória em que fui me constituindo, compreendi que se a TV ocupa e/ou invade a educação Infantil é em decorrência dessas concepções, não só aquelas ditas em voz alta, sobretudo aquelas que são reveladas nas próprias práticas pedagógicas. E assim outra questão que se deve pensar diz respeito à qualidade dos lugares em que a TV se apresenta.

Percebo que esses dois anos de estudos e reflexões no mestrado acalmaram algumas de minhas inquietações, mas me trouxeram um leque maior de questões que considero relevantes para a prática docente, e assim penso que mais importante que obter soluções e/ou respostas para essas questões, é a importância do contínuo movimento de estudos, diálogos, análises e reflexões de toda a rede de ensino de Florianópolis, o que possibilitaria uma maior qualificação da prática docente. Temos um movimento de formação na rede, mas penso que é necessário intensificá-lo, despertar o interesse de todos os que fazem parte da educação, tornando esse processo mais significativo.

Percebo que existem diferentes ângulos para abordar essa discussão, e cabe a nós conhecê-los. Por isso espero que esse trabalho de pesquisa colabore com a reflexão dos profissionais e professoras da educação, assim como de outros que se interessarem pela temática. Pois o questionamento é o primeiro passo para ir rumo à melhoria da qualidade da educação infantil.

Este trabalho de pesquisa teve como intenção desenvolver um estudo que partiu de olhares da realidade para se apoiar em teorias existentes na busca de um “novo” olhar, e desse modo elaborar conhecimentos em relação à temática pesquisada. Como professora de educação infantil, exercitei um olhar distante, mas também próximo, um olhar de estranhamento, mas também de familiaridade com o tema. E assim busquei questionar aquilo que aos meus olhos parecia conhecido e familiar, ao longo da pesquisa foi se tornando um estranho conhecido. Analisar e refletir essa realidade me impulsionou numa busca do conhecer, revelar, desvelar, estranhar, inquietar, refletir. No entanto me preocupa a repercussão dos conhecimentos envolvidos nesse processo, pois a proposta não era encontrar a solução para um problema, e nem mesmo apontar culpados pelo problema, mas sim encontrar caminhos de análise e reflexão coletiva e individual em prol de uma qualificação do uso da TV na Educação Infantil, uma qualificação que garanta efetivamente os direitos das crianças e os 4C’s da mídia educação.

O principal interesse da pesquisa foi perceber e problematizar os usos do aparelho de TV na Educação Infantil. No entanto, outras possibilidades de análise e reflexão surgiram, e por isso, o processo de pensar, analisar e refletir se revelou como uma incansável busca, como um movimento de negar a acomodação, o imediatismo, o espontaneísmo, a mesmice.

Também é importante ressaltar que, embora a pesquisa tenha focado nas práticas e mediações pedagógicas, as crianças é que são as protagonistas principais do cotidiano da Educação Infantil, e por isso elas se apresentam nessa pesquisa também como sujeitos ativos, como atores sociais, que são ouvidos e envolvidos no processo de conhecer esse universo.

Inicialmente tive dificuldade em perceber e configurar meu problema de pesquisa: eu sabia o que queria investigar, pois minhas inquietações o lembravam a todo o momento, mas qual era realmente o problema? O problema não era o uso da TV no cotidiano da educação infantil, mas sim a forma como ela era usada. Não era a TV aberta, mas sim o aparelho de TV. E também não era apenas o fato de a TV ser ou não usada, onde, e por quem, mas também o que acontecia no cotidiano quando ela era usada, quais os desdobramentos do seu uso. Mas esses desdobramentos se misturavam com outras experiências, que podiam estar relacionadas ou não ao que as crianças e adultos assistiram na tela da TV. E assim percebi então que tinha nas mãos um enorme desafio: o de como delimitar minha pesquisa. Percebi então que o problema da pesquisa era o uso da TV na Educação Infantil, e que esse problema

apresentaria aos meus olhos outros desdobramentos. E assim, pelos olhares de adultos (pesquisadora, professoras e demais profissionais) e das crianças, fui conhecendo e reconhecendo alguns desses desdobramentos a partir das práticas e mediações pedagógicas que se faziam presentes no cotidiano observado.

Muitas das perguntas feitas durante esse percurso ficaram em aberto, o que me permitiu constatar a provisoriidade do conhecimento e conseqüentemente a necessidade de uma continuidade desta reflexão. Pois à medida que me aprofundava nos estudos e na ida a campo, percebia a complexidade da problemática. Contudo, posso afirmar que essa pesquisa me transformou, e espero que possibilite transformar alguns dos que lerem o trabalho também.

Gostaria de pontuar que as primeiras reflexões relacionadas à escolha do campo também ganham importância no decorrer da pesquisa, pois a preocupação com a proximidade (pessoal), que poderia dificultar o estranhamento necessário, revelou-se como um ponto positivo da pesquisa. Primeiro percebi o distanciamento e o estranhamento daquelas que me conheciam como professora e assessora pedagógica, e que naquele momento tentavam me conhecer enquanto pesquisadora naquele espaço, mas que, após esse primeiro momento, se abriram e revelaram como parceiras e co-responsáveis pelo andamento da pesquisa, pois se permitiram também analisar, estudar e refletir sobre suas práticas pedagógicas, buscando conhecer e explorar as possibilidades e potencialidades dessa pesquisa. Assim, muitos dos elementos que se revelam ou que se ocultam nesse trabalho têm a participação efetiva de todas as professoras e demais profissionais do NEI Coqueiros.

É importante destacar que esse trabalho de pesquisa buscou observar dois grupos de crianças, o das crianças pequenas (4 a 5 anos), e o das crianças bem pequenas (2 anos) com o intuito de fortalecer o quão pedagógico é o trabalho, indiferente das idades das crianças que constituem a Educação Infantil. Daí a importância de pensar o uso da TV em todas as idades, sabendo que cada criança possui um ritmo, apresenta seus limites, suas necessidades e seus interesses.

Reportando-me a mais um dos autores usados nesse estudo, lembro que Orofino (2005) assinala a importância de as escolas desenvolverem a pedagogia dos meios e a importância de esta ser incluída nos PPPs das unidades educativas. Durante a pesquisa de campo, essa indicação também foi feita por uma professora. Por isso reafirmo a necessidade da inclusão nos PPPs de uma pedagogia dos meios que reflita sobre a possibilidade de criar diálogos críticos entre as diferentes linguagens e conteúdos das mídias nas práticas pedagógicas.

Este trabalho de pesquisa evidenciou que no cotidiano da educação infantil circulam vários significados e sentidos provindos das referências televisivas, tanto de adultos quanto de crianças. Sendo assim, é importante a exploração de todo esse potencial, possibilitando uma leitura e recepção crítica e reflexiva, assim como pensar em possibilidades de produção, percebendo que o processo de assistir TV é atravessado por uma relação de vários fatores subjetivos, sociais, culturais e históricos.

Assim, a televisão e os audiovisuais serão um “bem” ou “mal” conforme quem os use, como e para quê. Fatores que estão condicionados a valores e modos de pensar de um determinado ambiente, sociedade, cultura. É importante destacar que todas as questões levantadas durante esse trabalho não podem ser pensadas a partir de generalizações, pois cada contexto sociocultural apresenta características, problemas e perspectivas diferentes.

A intenção da pesquisa ao observar dois grupos, um de crianças pequenas e outro de crianças muito pequenas, permitiu perceber que desde bebês, as crianças têm experiências com textos audiovisuais. Ficou evidente também que as professoras, desde o G II ao G VI possuem o hábito de levarem as crianças a assistirem audiovisuais juntas. Embora assistam ao mesmo filme ou programa, cada criança estabelece uma relação distinta com a experiência. Além disso, o espaço, o horário, a forma, etc., também influenciam o processo, pois percebi como foi diferente a interação das crianças ao assistir TV na sala-referência e na biblioteca.

Portanto, após esses dois anos de estudo, percebo a importância de a Educação Infantil pensar de modo mais consistente numa educação para as mídias, com as mídias e através das mídias. É necessário que crianças e adultos desenvolvam uma postura de leitura sensível e reflexiva dos sons e imagens, a fim de que a elaboração de conhecimentos por meio da utilização dos recursos midiáticos se efetive de forma cada vez mais qualificada, e contemple ações que promovam a participação de todos os envolvidos. Devemos pensar numa prática pedagógica mediadora, onde a TV se apresente como um elemento potencial a ser explorado.

Como vimos anteriormente Pontes (2010), afirma que as práticas e mediações pedagógicas não contemplam uma educação para, com e através das mídias, pela deficitária formação das professoras que atuam na Educação Infantil. No entanto a SME de Florianópolis todos os anos disponibiliza formação continuada aos seus profissionais, e assim a ausência se dá pela falta de aprofundamento e continuidade

nessa formação, pois percebo a necessidade de as professoras serem tocadas, o que torna as questões levantadas por essa pesquisa especialmente relevantes.

Um dos critérios de qualidade indicados pelas profissionais que ouvi, para a escolha de materiais audiovisuais a serem disponibilizados às crianças, foi o de que estes possibilitassem a ampliação do repertório cultural delas. Mas, afinal, como ampliá-lo? Como diversificar e complexificar? É importante ressaltar que quanto mais diversificado e ampliado for o repertório cultural das professoras, maiores as possibilidades de elas conseguirem levar isso às crianças. No entanto ampliar não significa apenas trazer algo novo, mas também trazer novos olhares para algo comum e familiar e talvez consumido fartamente pelas crianças, num processo de percepção mais aguçada desse cotidiano.

E assim, como não falar do planejamento? Nesta pesquisa ficou claro que as professoras percebem a importância de planejar, contudo, conforme constatado por meio das observações e dos questionários, alguns momentos da Educação Infantil não são planejados, e ficou evidente que o uso da TV entra justamente nesse tempo sem planejamento. E assim aparece aí uma brecha no fazer pedagógico do que fazer e para que fazer. Resolve-se o problema de uma forma simplista e automática: liga-se a TV.

7.1 Questões para pensar e discutir

Ao longo da elaboração desse estudo muitas questões para análise e reflexão foram sendo tecidas e assim, entre tantas inquietações, a complexidade da problemática foi se apresentando. Assim como desde o início dessa pesquisa, nosso objetivo maior aqui não é formular respostas acabadas de caráter prescritivo. Procuramos contribuir para desencadear e qualificar discussões, reflexões, análises, estudos, investigações, procura, descobrimentos, enfim, um movimento que possa ir além das inquietações em torno da temática estudada, em direção a estratégias de ação adequadas a cada contexto.

Assim, nesse ponto do trabalho retomo as muitas questões que foram surgindo durante o estudo, para que sejam utilizadas como eixos de discussões/ideias para reflexão, de professoras e demais profissionais da educação. No processo de sintetizar e sistematizar o que foi desenvolvido, seguem agrupadas as questões por eixos temáticos, ao lado de algumas referências estudadas, acreditando que poderão subsidiar futuras discussões sobre o assunto.

Muitos podem estar pensando: as Diretrizes Nacionais e Municipais, assim como as Orientações Curriculares e o próprio PPP de cada unidade educativa, apresentam as concepções basilares das políticas educacionais, que devem ser contempladas em todas as instituições de Educação Infantil. Mas a existência de um documento não garante que teoria e prática andem juntas. Este distanciamento entre a teoria e a prática influencia diretamente no olhar para a tríade criança, educação infantil e TV.

Antes de mais nada, qualquer discussão específica sobre o tema deverá levar em conta algumas questões de cunho basilar, como a concepção de infância, criança, cultura, sociedade, educação infantil e docência. Concepções que são fundamentais para perceber e compreender as práticas e mediações pedagógicas existentes neste contexto da educação infantil. Assim, partindo dessa constatação algumas reflexões são necessárias, tais como: que lugar a criança ocupa no espaço da educação infantil? Ela é autora? Tem voz? É partícipe? Que concepções basilares a prática pedagógica revela?

EIXO 1 : RELAÇÕES DE PODER

Sugestão de ideias para a reflexão:

(...) o poder do controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta. (Sarmiento, 2009, p.22)

A distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociológicas e ideológicas, que repercutem no controle e na dominação de grupos (KRAMER, 2000, p.2).

Acusa-se a TV de impedir as crianças de fazerem outras coisas quando é muitas vezes por não terem outra coisa para fazer que elas veem TV (Mariet, *apud* Pereira, 1999).

Em que medida o sujeito estará alfabetizado se não for capaz de ver, interpretar e

problematizar as imagens da TV, de assistir e entender os filmes, de analisar as publicidades criticamente, de ler e problematizar as notícias de jornais, de escutar e de identificar programas de rádio, de saber usar o computador, de navegar nas redes e de produzir outras representações através das diversas mídias? (FANTIN, 2007, p.01)

(...) tão importante quanto pensar a quantidade de tempo em frente a televisão é perceber aquilo que se vê, como, quando, com quem, onde e por quê. (PEREIRA, 1999) Ou seja, é importante pensar todos os fatores em conjunto, um não é mais importante que o outro - todos são importantes, inclusive o tempo.

Alguns pontos de partida para as discussões:

- Quem decide quando será usada a TV?
- Quem escolhe o que assistir?
- Por que escolhe?
- Como escolhe?
- Quem escolhe?
- As crianças querem assistir TV?
- As crianças pedem para assistir TV?
- Quando as crianças assistem TV, foram dadas a elas outras opções ou a TV era a única opção?
- Por que as professoras utilizam a TV?
- (...)

EIXO 2: RECEPÇÃO

Sugestão de ideias para a reflexão:

(...) a criança [é entendida como] como sujeito que tem uma produção simbólica diferenciada, produzida na interlocução com a cultura mais ampla, produção que define uma cultura infantil com identidade própria. (SARMENTO E GOUVEA, 2009, p.11)

(...) seus significados [do cotidiano] dependem de saber se realmente o notamos, se ele nos toca, choca, repugna ou atrai, enquanto entramos e saímos do ambiente midiático cada vez mais insistente e intenso (SILVERSTONE, 2002, p. 12).

[A TV] é parte integrante e fundamental de processos de produção e circulação de significações e sentidos, os quais por sua vez estão relacionados a modos de ser, a modos de pensar, a modos de conhecer o mundo, de se relacionar com a vida (FISCHER, 2001, p.15).

(...) 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 (SOUTO-MAIOR, 2005, p.11).

A conversa das crianças sobre televisão é um espaço precioso de construção social do eu, de negociação de identidades, de produção conjunta de conhecimento sobre o mundo. A mediação adulta pode ajudar: é uma voz que conta ou escuta, um cotidiano que aceita, uma professora que legitima, problematiza ou acrescenta algo à narrativa produzida pela criança (GIRARDELLO, 1998, p.?).

Alguns pontos de partida para as discussões:

- O que acontece quando se liga a TV na instituição?
- O que acontece antes, durante e depois que as crianças veem TV na instituição?
- As crianças conversam sobre o que assistem? O que dizem?
- Como as crianças reagem, interpretam ou reelaboram o que assistem?
- Qual o papel dos adultos e das outras crianças nesse processos?
- (...)

EIXO 3: INTENCIONALIDADE

Sugestão de ideias para a reflexão:

Quando uma criança fala dos seus programas de TV preferidos, quando fala de seus personagens prediletos ou daqueles que mais a amedrontam ou desgostam, fala de suas inquietações, de seus desejos, de seus temores, de seus preconceitos, de seus sonhos e daquilo que a oprime. Fala de si mesma e de sua vida, de como se sente em seu ambiente familiar, junto aos colegas e amigos. Seu interior é projeto nesses objetos, que se transformam em representações de seu mundo interior. (GARRIDO, 2001, p. 128 apud Pontes)

O pensamento que advoga a restrição ou mesmo a eliminação da televisão procura evitar que as crianças tenham atrofiadas as capacidades intelectuais e imaginativas que as gerações anteriores à televisão teoricamente possuíam. Do outro lado, o pensamento que aposta na intensidade cada vez maior da relação entre a criança e os meios se coloca como arauto de uma evolução humana, da qual as crianças de hoje já seriam protótipos (GIRARDELLO, 1998, p.89-90).

Culpar ou festejar as mídias é superestimar seu poder e subestimar as diversas maneiras como as crianças criam seus próprios significados e prazeres (BUCKINGHAM, 2007, p.87).

E por isso, como “(...) as mídias eletrônicas tem um papel cada vez mais significativo na definição das experiências culturais da infância contemporânea,” (...) precisamos prestar atenção em como preparar as crianças para lidar com essas experiências (BUCKINGHAM, 2007, p.32).

Para Fischer, “a escola não está suficientemente instrumentalizada para dirigir-se à “criança telespectadora” (2001, p. 32); e ela ainda afirma que a escola tem um longo caminho a percorrer na busca de um trabalho mais amplo e diversificado que envolva as múltiplas relações entre mídia, cultura e sociedade. Por isso a autora afirma que o trabalho pedagógico deve fazer o exercício de selecionar, tornando a TV e seus produtos objetos de estudo e reflexão, olhar o que olhamos “quase sem olhar”, percebendo suas múltiplas possibilidades de olhares e de como estes nos olham.

(...) a TV precisa entrar nas escolas e na formação dos professores não apenas como recurso, meio, mas também – e, sobretudo – como objeto de estudo (MAGALDI, 2001, p.113).

Ficar quieta, não se mexer, não falar, não rir é o que os adultos querem em relação às crianças; por outro lado, defendem uma infância vivida, mas controlam todas as ações das crianças (VASCONCELOS, 2011, p.4).

Muito marcado por processos de ajustamento, modelagem, regulação e disciplinamento, o dia a dia da/na creche aparece fortemente delimitado por práticas que incidem sobre o corpo, revelando que, mesmo que aparentemente velado, ocupa lugar de destaque na instituição (VAZ e RICHTER, 2010, p.66).

Então, observar e registrar, de forma contínua e sistemática, possibilita a ampliação dos conhecimentos sobre as crianças com as quais atuamos e suas experiências e, ao organizarmos, refletirmos e analisarmos os registros realizados, produzimos um conjunto de materiais que contribui, significativamente, para avaliar o proposto, planejar e replanejar as experiências educativas a serem propostas e

as formas de organização dos espaços, dos tempos e materiais. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.235)

(...) a educação oferecida às crianças está relacionada à interpretação intelectual que temos sobre elas, ou seja, dependendo da maneira como a sociedade situa e concebe a infância e a criança, a Pedagogia define a orientação das práticas educativas para elas (VASCONCELOS, 2010, p. 12).

Como educadores, é fundamental que se acompanhe a criança nessa busca do conhecimento, nessa curiosidade viva e permanente diante do mundo. Há uma infinidade de usos da TV num processo educacional. Estudando como se faz a TV, informando-se a respeito como os alunos veem, os professores podem realizar ótimos debates, excelentes encontros, podem estimular a busca de novas informações. E podem aos poucos, compreender melhor a si mesmos, a sociedade e essa caixa mágica que mistura sonhos, desejos, mentiras, refletindo um pedaço da história que vivemos (FISCHER, 1988, p.61).

Alguns pontos de partida para as discussões:

- Existem problemas em se usar a TV? Quais?
- Qual a intencionalidade do uso da TV?
- Reflete-se sobre o uso TV?
- O uso da TV é planejado, registrado e avaliado?
- Os usos da TV são diferenciados para cada faixa etária?
- Todo uso de materiais audiovisuais na unidade deve estar relacionado com o projeto?
- Como analiso se os conteúdos estão relacionados com os objetivos pedagógicos?
- A educação infantil só deve contemplar audiovisuais classificados como infantis? Por quê?
- O que é permitido às crianças enquanto assistem TV? Apenas o silêncio?

- A TV é usada para controlar, organizar e silenciar as crianças?
- A TV é usada para a disciplinarização dos corpos?
- O que se propõe em relação à TV amplia, diversifica, complexifica o universo sócio-cultural das crianças?
- (...)

EIXO 4: ESCOLHA

Sugestão de ideias para a reflexão:

Para enriquecer a vida [da criança] uma história deve estimular-lhe a imaginação; ajudá-la a desenvolver seu intelecto e tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade - e isto sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito [às dificuldades que ela enfrenta] e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro (BETTELHEIM, 1978, p.13).

No contexto doméstico grande parte das crianças pode ver quase tudo o que quiser, em contextos educativos formais e intencionais a opinião se divide entre os que pensam que a criança deve ver “filmes bons” independentemente do endereçamento etário, e os que defendem uma diferenciação em função de critérios de adequação etária para a escolha de filmes. (FANTIN, 2006, p.179)

As mídias não nos oferecem uma transparente 'janela para o mundo'. Elas não apresentam a realidade, simplesmente, elas a re-presentam. (...) [Podemos nos perguntar:] Este texto pretende ser realista? (..) Ele apoia determinadas visões de mundo? Ele traz valores morais ou políticos? Como ele representa grupos específicos? Essas

representações são acuradas?
(BUCKINGHAM, 2003, p.58)

É preciso ouvir as crianças e os adolescentes e avaliar as questões tematizadas aqui por adultos, conforme sua voz, suas percepções, interesses e expectativas em relação ao que deve ser uma programação de qualidade (SAMPAIO E CAVALCANTE, 2001, p.35).

Reações emocionais "negativas" - medo, repulsa, tristeza e preocupação - são comuns em crianças diante da televisão. (...) [Elas relatam tais respostas] não só diante de gêneros mais previsíveis (filmes de horror ou melodrama), como também de programas infantis, telejornais, anúncios, desenhos e muitos outros programas aparentemente inócuos. (...) Tanto diante de ficção como de não-ficção, as respostas negativas parecem resultar mais do medo de se tornar vítima do que de uma identificação com os agentes da violência (BUCKINGHAM, 1996, pp. 306-7).

Alguns pontos de partida para as discussões:

- Que tipos de materiais/textos audiovisuais são disponibilizados às crianças, em termos de linguagem e conteúdo?
- Que materiais/textos audiovisuais propor às crianças?
- O que determina se um material audiovisual é de qualidade?
- Como desenvolver critérios de escolha que abarquem as opiniões, valores e preferências de toda a comunidade educativa?
- Devemos preferencialmente apresentar às crianças audiovisuais aos quais elas não tiveram acesso? Existe algum problema em assistir a um DVD que já se assistiu?
- Como perceber os estereótipos e preconceitos de um filme? Como lidar com o tema da violência nos textos audiovisuais? Até que ponto a criança percebe os materiais audiovisuais como violentos, ou o assistem por causa de sua suposta violência?
- Como um material audiovisual pode incentivar o consumismo?

- Como lidar com programas ou vídeos que estejam associados ao consumo?
- (...)

EIXO 5: ORGANIZAÇÃO DO TEMPO/ESPAÇO

Sugestão de ideias para a reflexão:

O papel que [a televisão] exerce na vida de uma criança depende de como esta se encaixa na vida particular de cada uma e da qualidade do seu cotidiano, tendo também grande importância a mediação de um adulto (GIRARDELLO, 1998).

A brincadeira não aparece como uma imitação servil daquilo que é visto na televisão, mas sim como um conjunto de imagens que têm a vantagem de ser conhecidas por todas, ou quase todas as crianças, a ser combinadas, utilizadas, transformadas, no âmbito de uma estrutura lúdica (BROUGÈRE, 2004, p.54).

A televisão não se opõe à brincadeira, mas alimenta-a, influencia-a, estrutura-a, na medida em que a brincadeira não nasceu do nada, mas sim daquilo com que a criança é confrontada. Reciprocamente, a brincadeira permite à criança apropriar-se de certos conteúdos da televisão (BROUGÈRE, 2004, p.56-57).

Hodge e Tripp (1986) destacam que nós, adultos, não prestamos atenção na complexidade das mensagens da TV e que simplesmente fazemos de conta que nada acontece diante da tela, subestimamos a importância cultural da mídia e as estratégias que utiliza para moldar a realidade e criar falsas necessidades, reproduzir estereótipos, legitimar desigualdades e exclusões diante do público (OROFINO, 2005, p.89).

[A TV] é parte integrante e fundamental de processos de produção e circulação de significações e sentidos, os quais por sua vez estão relacionados a modos de ser, a modos de pensar, a modos de conhecer o mundo, de se relacionar com a vida (FISCHER, 2001, p.15)

Alguns pontos de partida para as discussões:

- Qual o tempo que as crianças passam vendo TV, dentro e fora da instituição?
- Qual o lugar da TV no contexto integral do cotidiano infantil? E no cotidiano das crianças na instituição?
- Quais as condições dessa audiência, inclusive em termos de organização do espaço?
- Quando, por quê e a partir de quem se decide ligar e desligar a TV?

EIXO 6: MEDIAÇÃO

Sugestão de ideias para a reflexão:

Ao ser colocada diante da televisão, tendo que dar sentido às incontáveis imagens fugidias que ela apresenta, a criança pequena de dois, quatro ou oito anos é um tipo de antropólogo. (...) Ela tem que decodificar ou desvendar uma série de mundos - o de cada canal, cada tipo de programa, cada episódio e cena - e aprender a linguagem visual usada pela televisão (closes, replays, montagens. ...) Aos cinco anos de idade, ela já alcançou a maioria desses entendimentos e discriminações. (...) Porém, a conquista da televisão pela criança não é total nem homogênea. (...) Aí é que os informantes habilidosos - pais, professores e pares - mostram-se essenciais. (...) Não antes dos quatro ou cinco anos de idade, a criança entende que aquilo que aparece na TV existe em um mundo separado daquele espaço imediato onde ela vive (GARDNER, 1982, p.242-243).

Como educadores, é fundamental que se acompanhe a criança nessa busca do conhecimento, nessa curiosidade viva e permanente diante do mundo. Há uma infinidade de usos da TV num processo educacional. Estudando como se faz a TV, informando-se a respeito como os alunos a veem, os professores podem realizar ótimos debates, excelentes encontros, podem estimular a busca de novas informações. E podem, aos poucos, compreender melhor a si mesmos, a sociedade e essa caixa mágica que mistura sonhos, desejos, mentiras, refletindo um pedaço da história que vivemos (FISCHER, 1988, p.61).

Na qualidade da mediação pedagógica é que reside a possibilidade de se construir efetivamente uma educação midiática compromissada com a cidadania e a efetiva participação social dos indivíduos (PONTES, 2010, p.89).

Ao contar e recontar o que vêem na TV as crianças têm uma oportunidade de recriar o que viram, num processo de assimilação, adaptação e intensidade imaginativa que pode ser muito rico (GIRARDELLO, 2000, p.05).

Ver, escutar, perceber, sentir, gostar, pensar, “comprar”, avaliar, guardar, retrain, imaginar e interagir com a televisão, são atividades paralelas ou simultâneas de um longo e complicado processo de interação com as telas (OROZCO, 2014, p.36).

[Podemos pensar a TV] enquanto construtora de significados e sentidos, de noções de consumo, como base de formação das identidades e subjetividades e ainda, em muitos casos, elemento exclusivo na mediação dos sujeitos com o mundo (TERUYA, 2008, p.06).

Por isso é importante a professora estar atenta às potencialidades dos audiovisuais, possibilitando assim novas formas de ver, de ler, de escrever, de entrar em contato com outro contexto cultural, num processo que contribua para a capacidade de conceituar, pensar e estabelecer relações para a compreensão do meio no qual [se] está inserido (TERUYA, 2009).

Alguns pontos de partida para as discussões:

- Faz sentido que as crianças vejam TV em nossa instituição? Qual o sentido?
- Como podemos lidar com as referências televisivas que as crianças já trazem de casa?
- Como podemos oferecer mediações à experiência das crianças com a TV na Educação Infantil?
- Existe diferença entre as idades das crianças em relação às mediações que se pode fazer às referências televisivas? Os usos da televisão são diferentes? Suas intencionalidades diferem? A frequência com que as crianças assistem televisão é a mesma?
- Que tipos de mediação à TV temos promovido em nossa instituição? (Restritiva, Não-focalizada, Avaliativa)
- Como abrir espaço para que as crianças manifestem suas impressões, reflexões, emoções a partir do que assistem?
- Como promover a interação entre elas, a conversa delas umas com as outras, sobre o que veem na TV?
- Como as professoras podem intervir nessa conversa de modo a apoiar a criatividade e a criticidade das crianças em relação ao que veem na TV?
- Como explorar o potencial de autoria e participação das crianças a partir de sua experiência com a televisão?
- Em que situações se deveria promover uma audiência silenciosa da TV?
- Quais os critérios para decidir quando ligar e quando não ligar a TV?
- Como ampliar as possibilidades de leitura crítica das crianças em relação à TV?

EIXO 7: FORMAÇÃO

Sugestão de ideias para a reflexão:

Precisamos de escolas e espaços de educação infantil capazes de fazer diferente; precisamos mostrar na mídia outros modelos de educação e outros modos de ser criança também. Espaços onde o velho sentido de eliminação do outro combinou-se de modo perverso com as novas técnicas de propaganda, persuasão e consumo. Que retomemos e aprofundemos a dimensão cidadã da ação educativa e cultural. Pela emancipação e pela solidariedade, contra a barbárie (KRAMER, 2000, p.08).

Conhecer o que as crianças pedem e que coisas lhes interessam, saber para saber como se constrói a relação delas com a produção audiovisual de uma maneira geral e com certos programas de um modo específico (FANTIN, 2006, p.180).

Na busca do controle do que deve ou não ser assistido pelas crianças, pouco escutamos sobre o que elas têm a nos dizer (...) há a necessidade de escutá-las e de buscar diálogos que enriqueçam as possibilidades de nossas reflexões, interagindo, ao menos, com suas vozes e nossas interpretações (SOUZA e RIZZO, 2010, p.30).

Alguns pontos de partida para as discussões:

- Que formação as profissionais em nossa instituição tiveram sobre a relação TV e criança?
- Em que elas se baseiam para usar ou não usar a TV na instituição?
- Seria possível fazer pontes entre a formação que as profissionais tiveram em outros campos (artes, linguagem, literatura, ética, valores, estudos sociais, etc.) para qualificar a relação das crianças com a TV? Como?

- Que aspectos específicos teriam que ser abordados em uma formação de nossos profissionais capaz de qualificar a relação das crianças com a TV?

EIXO 8: POLÍTICAS

Sugestão de ideias para a reflexão:

Todo e qualquer material, seja livro, CD e DVD deve ser visto, antecipadamente, pela professora, sob o cuidado de analisar conteúdos impróprios de violência e ou de discriminação às crianças (FLORIANÓPOLIS, p.84, 2012).

Promover a circulação de livros, CDs e DVDs entre as crianças e suas famílias, disponibilizando o acervo da instituição de modo que possam levá-los para casa periodicamente. (FLORIANÓPOLIS, p.112, 2012).

DVDs de desenhos e filmes infantis, documentários de qualidade que contemplem diversidade cultural, contemplem diferentes faixas etárias, contemplando diferentes assuntos de forma plural e ética, de modo a ampliar os repertórios culturais e linguísticos das crianças (sendo que esse acervo deve ser visto e discutido cuidadosamente pelas professoras antes das crianças terem acesso dentro da instituição) (FLORIANÓPOLIS, p.117, 2012).

Promover o acesso constante das crianças a livros de artes de boa qualidade, músicas, filmes – não somente aqueles classificados como infantis (...) (FLORIANÓPOLIS, p.139, 2012).

Rádios, televisores, aparelhos de som são ligados num volume adequado, saudável à percepção auditiva das crianças (sempre com uma intencionalidade pedagógica e de modo

ponderado) (FLORIANÓPOLIS, p.165-166, 2012).

Buscar construir uma videoteca – ou mesmo um arquivo no computador com vídeos disponíveis e selecionados na internet – com apresentações musicais, teatro e dança, contemplando a diversidade cultural e a participação de adultos e crianças portadoras de necessidades especiais, a fim de subsidiarem a prática pedagógica e expandirem os conhecimentos e as experiências infantis (FLORIANÓPOLIS, p.181, 2012).

(...) utilizar toca-discos, rádios, CDs e Lps, fita-cassete, gravadores de áudio, audiovisuais e microfones (...) e organizar espaços para a projeção – em diferentes dimensões – de pequenos vídeos e imagens mostrando a descoberta do movimento, sons e músicas pelas crianças, assim como de crianças de outras culturas, grupos profissionais, etc (FLORIANÓPOLIS, p.183, 2012).

A riqueza de possibilidades que este meio de comunicação possui alimenta o entendimento de que a TV pode atender a interesses educativos, sendo fundamental que os profissionais da educação infantil saibam utilizá-la criticamente, como importante ferramenta no processo educativo pedagógico das crianças (SME/DEI, 2012,p.13).

Alguns pontos de partida para as discussões:

- Como a TV é apresentada nos documentos?
- O que poderia ser acrescentado, atualizado ou problematizado?

EIXO 9: REGRAS IMPLÍCITAS: "QUANDO SE USA A TV NA EDUCAÇÃO INFANTIL ?"

1. *Quando a profissional estiver sozinha; (nas ausências de profissionais ou nos horários de entrada e saída das crianças)*
2. *Nos momentos em que não se tem planejamento para preencher os tempos das crianças;*
3. *Nos momentos de “espera” (entrada e saída das crianças);*
4. *Conforme as condições climáticas (sol, chuva, frio, calor, escurecendo).*

- Poderíamos problematizar ou referendar essas regras?
- Existem outras regras implícitas? Ou combinados explícitos em algumas circunstâncias?
- Será que algumas profissionais não fazem um uso da TV mais planejado porque existem regras implícitas para o uso da TV, sendo uma delas a de a professora estar sozinha?
- É possível ou desejável um equilíbrio no uso da TV? Nem o uso constante, nem a ausência total?

Muitas outras questões, análises e reflexões poderiam ser feitas em torno da temática pesquisada, por isso não cabem aqui conclusões definitivas. Nosso objetivo é contribuir para um processo que tenha como perspectiva a continuidade e o aprofundamento das indagações apresentadas ao longo desse trabalho ou que surgiram/surgirão dele, num descobrimento de novos caminhos e trilhas.

Para finalizar, gostaria de reafirmar que esse trabalho foi pensado como um convite para que outros se inquietem, reflitam, discutam, pensem, enfim, no papel da TV na Educação Infantil, e nas práticas e mediações pedagógicas que ele requer. Por isso concluo dizendo que o mais importante desse processo não é buscar respostas prontas e acabadas, mas desenvolver um processo de ação-reflexão-ação que seja o mais rico e participativo possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCIOLY, Denise Cortez da Silva. **Educação para a mídia: a televisão como instrumento pedagógico e objeto de estudo**. IN: 28ª reunião da ANPED, GT 16.

ACHCAR, Juliana. **Tá na hora de chamar a Supernanny? Um estudo de recepção sobre os dilemas contemporâneos na educação de crianças**. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. [on line]. São Paulo: Editora UNESP São Paulo: cultura acadêmica,, 2010.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. – (Série Prática Pedagógica)

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzáles. O significado da infância. In: **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 – Coleção Ciências Sociais da Educação.

BAUDRILLARD, Jean. Televisão/Revolução: O caso da Romênia”. In: **Imagem-máquina: a era das Tecnologias virtuais**”, org. André Parente, editora 34 / Nova Fronteira, RJ,1993.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**; Resolução n. 1, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 1999.

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL, Ministério da Justiça. Secretaria Nacional da Justiça. **Classificação Indicativa. Guia Prático.** Brasília, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1984.

BETTELHEIM, Bruno: **A psicanálise dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.

BOAVENTURA, Katrine Tokarski. **Recepção e Estudos Culturais: uma relação pouco discutida.** Brasília. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Brasília, 2009.

BOCHORNY, Jucileny. **Cultura lúdica e televisão: mediações no contexto escolar.** Presidente Prudente, 2012. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2012.

BROERING, Adriana de Souza. **Arquitetura, espaços, tempos e materiais: a educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Florianópolis, Santa Catarina. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Santa Catarina, 2014.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** São Paulo: Cortez, 1995.

BUCKINGHAM, David. **Educação para as mídias.** Instituto de Educação da Universidade de Londres. Março, 2011. Disponível em: <http://profwagner.wordpress.com>.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas.** Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2007.

BUCKINGHAM, David. As crianças e a mídia: uma abordagem sob a ótica dos Estudos Culturais. **Revista Matrizes** Ano 5 – nº 2 jan./jun. 2012 - São Paulo - Brasil –p. 93-121. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/viewFile/38328/41183>

BUCKINGHAM, David. **Moving images: understanding children’s emotional responses to television.** Manchester University Press, New York USA, 1996.

BUCKINGHAM, David. **Repensando a criança-consumidora: novas práticas, novos paradigmas**. In: Educação, mídia e consumo. São Paulo, ano 9, vol. 9, n.25, agosto, 2012.

BUCKINGHAM, David: **Media Education: literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge, UK, Polity Press, 2003.

CAPPARELLI, S. TV e criança: a emergência do mercado de bens culturais. In: PACHECO, E. D. (org). **Televisão, criança, imaginário e educação**. Campinas: Papyrus, p. 151-160, 1998.

CARNEIRO, Vania L. Quintão. **Integração da TV na prática, na formação do professor: desejos , propostas, desconfianças, aprendizados**. IN: 26ª reunião da ANPED, GT 16.

CARVALHO, Maria Rosário de; NUNES, Angela. **Questões metodológicas suscitadas pela antropologia da infância**. In: 31º Encontro Anual da ANPOCS, Brasil, out, 2007.

CERISARA, Ana Beatriz. De como papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o papai Noel foram viver juntos no céu. IN:

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p.123-138.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? Perspectiva. Florianópolis, v.17, n. Especial, p.11-21, Jul./Dez. 1999.

COHN, Clarice. Antropologia da criança. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2009.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

COUTINHO, Ângela M. Scalabrin. Criação e manifestação da cultura infantil. In: **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. Florianópolis,

SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

DORNELES, Luciana Bochi. Revisitando o modelo das múltiplas mediações. IN: **XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. INTERCOM – BH/MG, 2003.

FANTIN, Mônica. Alfabetização midiática na escola. **VII Seminário “Mídia, Educação e Leitura” do 16º COLE**, Campinas, 10 a 13 de julho de 2007. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem05pdf/sm05ss15_06.pdf

FANTIN, Mônica. Novo olhar sobre a Mídia-Educação. IN: **28ª Reunião da ANPED**, GT 16.

FANTIN, Mônica. Produção cultural para crianças e o cinema na escola. IN: **26ª Reunião da ANPED**, GT 16.

FANTIN, Mônica. **Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e Itália**. Tese de doutorado. UFSC, 2006.

FANTIN, Mônica. **Criança, cinema e educação além do arco-íris**. São Paulo: Annablume, 2011.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. Infância e narrativa: reflexões sobre as revoluções culturais na infância da contemporaneidade. IN: **30ª Reunião da ANPED**, GT 16.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. O narrar hoje e as hibridações nas apropriações das crianças. IN: **33ª Reunião da ANPED**, GT 16.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 16 ed. 1996. (Coleção Leitura).

FERREIRA, Adelir Pazetto. **Um espaço multimídia na educação infantil**. Florianópolis, Santa Catarina. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Santa Catarina, 2004.

FERREIRA, Marlucci Guthiá. **A cultura lúdica das crianças contemporâneas na ‘sociedade multitela’o que revelam as ‘vozes’ de**

meninos e meninas de uma instituição de educação infantil. Tese doutorado, Centro de Educação, UFSC, 2014.

FIGUEREDO, Milene dos Santos. TOMAZETTI, Elisete Medianeira. **Estudos culturais: relações entre infância, escola e mídia.** Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/022e3.pdf>

FILHO, Laurindo Lalo Leal. **O fim dos programas infantis na TV.** Disponível in: cartamaior.com.br.

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

FISCHER, R. M. Bueno. Rastros de um passado nem tão remoto mídias audiovisuais em 20 anos de pesquisa. IN: **Revista Teias** v. 13 • n. 30• 23-42 • set./dez. 2012. Disponível em [tp://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/issue/view/60](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/issue/view/60).

FISCHER, R. M. Bueno. Mídia, máquina de imagens e práticas pedagógicas. *Revista brasileira de educação.* v.12, n.35, maio/Nov, 2007.

FLORES, Renata L. Baptista. Crianças e TV, tudo a ver? Percepções de espectadores infantis e televisão. IN: **35ª reunião da ANPED**, GT 16.

FLORESTAN, Fernandes. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. In *Pro-Posições.* V. 15, n.1 (43) – jan./abr. 2004

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil.** Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis : Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2010.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal. **Orientações Curriculares para a educação infantil do município de Florianópolis.** Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis : Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2012.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Educação Infantil. **O uso da televisão na educação infantil,** 2012.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura municipal, Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Educação Infantil. **O uso da televisão na educação infantil: (im)possibilidades para a prática pedagógica?** 2013.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural.** Est. Aval. Educ. São Paulo, v.20, n.42, jan/abr, 2009.

GARDNER, Howard: **Art, Mind and Brain:** a cognitive approach to creativity. Boston: Basic Books, 1982.

GASPARIN, João Luiz – Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 4. ed.Campinas, SP : Autores Associados, 2007. p.113-115.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação infantil, televisão e narração de histórias. In: **Anais do IV ANPEd-sul**, Florianópolis, Nov.2002.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. **Televisão e imaginação infantil : histórias da Costa da Lagoa.** São Paulo, 1998. 349f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, 1998.

GIRARDELLO, Gilka. OROFINO, Maria Isabel. A pesquisa de recepção com crianças: Mídia, cultura e Cotidiano. In: GIRARDELLO, Gilka. FANTIN, Mônica (orgs) **Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009.

GIRARDELLO, Gilka. FANTIN, Mônica (orgs). **Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. IN: IN: **31ª Reunião da ANPED**, GT 16.

GIRARDELLO, Gilka. **O florescimento da imaginação: crianças, histórias e TV.** I Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais, 5 a 7 de setembro de 2005.

GIRARDELLO, Gilka. **A quem se endereça a TV? O caso do público infantil.** Debate: Televisão e Educação (coord.: Rosa Maria Bueno Fischer). Programa *Salto para o Futuro*. TVE, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/dte/index.htm>

GOMES, Ana Maria Rabelo. Outras crianças, outras infâncias. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 – Coleção Ciências Sociais da Educação.

GÓMES, Orozco Guilherme. **Televisión, audiencias y educación.** Grupo Editorial Norma, Colombia, 2001.

GÓMES, Orozco Guilherme. **Educomunicação: recepções midiáticas, aprendizagens e cidadania.** (tradução Paulo F. Valério), São Paulo: Paulinas, 2014. – (coleção educomunicação)

GÓMES, Orozco Guilherme. Pesquisa de recepção: investigadores, paradigmas, contribuições latino-americanas. In: **INTERCOM**, Ver. Bras. Com., São Paulo, Vol VXi, n. 1, p. 22-23, jan/jun 1993.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. A escrita da história da infância: periodizações e fontes. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 – Coleção Ciências Sociais da Educação.

GUSMÃO, Neusa M. Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagem do outro. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº107, julho de 1999. (p.41-78)

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomás Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

JAMBEIRO, Othon. **A TV no Brasil do século XX.** Salvador: 2002, EDUFBA.

KRAMER, S; LEITE Maria Isabel F. P. (orgs). **Infância e produção cultural.** Campinas, SP: Papyrus, 1998.

KRAMER, Sônia. Crianças e adultos em diferentes contextos: Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. IN: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 – Coleção Ciências Sociais da Educação.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. IN: **Anais do Seminário Internacional OMEP - “Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século XXI”**. Brasil, jul.,2000.

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 – Coleção Ciências Sociais da Educação.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>

LEONTIEV, Aléxis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. IN: VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: ícone- EDUSP, 1988. Tradução de Maria da Penha Villalobos.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34,2000.

LOPES, Maria I. Vassalo de. Estratégias Metodológicas da pesquisa de recepção. In: **I INTERCOM** – Ver. Bras. de Com., São Paulo, Vol. XVI, n.2, p.78-86, jul/dez 1993.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 7ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. A comunicação na educação. Tradutoras: Maria Immacolata Vasallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, Onilza Borges; Moser, Alvino. **Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch**. Revista Inter-saberes. v.7, n.13, p.8-28, jan/jun, 2012.

MENGER, Amanda. **Possibilidades educacionais da TV: a proposta de mídia educação**. Anais V simpósio internacional e VIII fórum nacional de educação, 2012.

MIGLIORA, Rita R. V. Peixoto. Crianças e televisão: hábitos televisivos e diálogo familiar. IN: **31ª Reunião da ANPED**, GT 16.

MUNARIM, Iracema. **Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças**. Florianópolis, Santa Catarina. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

MUNARIM, Iracema. Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças. IN: **30ª Reunião da ANPED**, GT 16.

NAGLE, J. A educação na primeira república. In: HOLLANDA, S.B. **História geral da civilização brasileira**. 4.ed. Tomo III, v. 2, livro 3º., p. 261-291.

NAZÁRIO, João Dimas. **O acesso de crianças de zero a seis anos à educação infantil de Florianópolis: uma análise sociodemográfica de crianças em “lista de espera”**. Florianópolis, Santa Catarina. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de; CERISARA, Ana Beatriz; Universidade Federal de Santa Catarina. **Do outro lado da infância sob o olhar das crianças no interior da creche**. Florianópolis, 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. (Guia da escola cidadã; v.12)

OSTETO, Luciana. **Encontros e Encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágios**. Papirus: Campinas, São Paulo, 2000.

PACHECO, Elza dias. **O pica-pau: Herói ou vilão? Representação social da criança e reprodução da ideologia dominante.** Edições Loyola, São Paulo, 1985. (coleção educar 4)

PASCOAL, Jaqueline Delgado. MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n.33, p.78-95,mar.2009

PAULA, de Elaine. “Deu, já brincamos demais!” As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina? Florianópolis, Santa Catarina. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

PEREIRA, Sara de J.G. **A televisão na família: processos de mediação com crianças em idade pré-escolar.** Universidade do Minho, Braga, Portugal, Ed. Bezerra, 1999.

PEREIRA, Sara de J.G. Crianças e televisão: convergências e divergências de um campo de estudo. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 – Coleção Ciências Sociais da Educação.

PEREIRA, Rita Maria Ribes; SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Solange Jobim. Pesquisando a infância e televisão: algumas considerações teórico-metodológicas. IN: **25ª Reunião da ANPED**, GT 16.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural: apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. IN: ZILBERMAN, R. (org). **A produção cultural para a criança.** Porto Alegre: mercado Aberto, 1982.

PERROTTI, Edmir. A cultura das ruas. In: PACHECO, Elza Dias (org.). **Comunicação, Educação e arte na cultura infanto-juvenil.** Edições Loyola, SP, 1991. p.21-28

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: IDEM (coord) **As**

crianças – contextos e identidades. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, Portugal, dez. 1997, p.7-29.

PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: IDEM (coord.) **As crianças – contextos e identidades.** Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança. Portugal, dez. 1997, p.7-29.

PONTE, Cristina. **Cobertura jornalística da infância: definindo a “criança internacional.”**In: Sociologia, problemas e práticas, n.38, 2002, p.61-77.

PONTES, Aldo Nascimento. **A educação das infâncias na sociedade midiática: desafios para a prática docente.** Tese doutorado, USP, Faculdade de educação, São Paulo, 2010.

PRADO, Patrícia. **Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP.** Campinas, São Paulo. Dissertação de mestrado. Faculdade de educação da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa, análise de tradução de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercurssões no campo educacional.** Tese de doutorado, UFB, 2010.

PROUT, Alan. **Reconsiderando a nova sociologia da infância.** Cadernos de pesquisa, v.40, n.14, p.729-750, set/dez, 2010.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Educação física, educação do corpo e pesquena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. Movimento: Porto Alegre. v.16, n.1, p.53-70, 2010.

RICHIT, Adriana. **Implicações da teoria Vygotsky aos processos de aprendizagem de ambientes mediados pelo computador.** s/d, Disponível em:

SAMPAIO, Inês S.V.; CAVALCANTE, Andréa P.P. Qualidade na programação infantil da TV Brasil. Florianópolis: Insular, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** vol 1 (Para um novo senso comum...). 2.ed. São Paulo:Cortez, 2000. 415 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** vol 4 (Para um novo senso comum...). 2.ed. São Paulo:Cortez, 2006. 511 p.

SANTOS, Núbia de Oliveira; PEREIRA, Rita Maria Ribes. Ritmo... é ritmo de festa! a presença da mídia nas comemorações de aniversários de crianças. IN: **34ª reunião da ANPED, GT 16.**

SARMENTO, Manoel J. CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Portugal: ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas infantis nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In M.J. Sarmiento e A. B. Cerisara (Orgs) **Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-pedagógicas da Infância e Educação.** Porto. Asa(9-34), 2002.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 – Coleção Ciências Sociais da Educação.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 – Coleção Ciências Sociais da Educação.

SARMENTO, Jacinto Manuel; SOARES, Natália Fernandes; TOMÁS Catarina. **Políticas Públicas e Participação Infantil. Educação, sociedade e culturas, n. 25, 2007, p.183-206.**

SIBILA, Paula. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão.** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, H. L. F. - *Indústria cultural e educação infantil: o papel da televisão*. **Revista da UFG**, Vol. 5, No. 2, dez 2003 - Disponível: www.proec.ufg.br.

SILVA, Juremir Machado da. **O que pesquisar quer dizer**: como fazer textos acadêmicos sem medo da ABNT e da CAPES. 2ª ed. - Porto Alegre: Sulina, 2011

SILVA, Silvia Maria Cintrada; ALMEIDA, Maria de Castro; FERREIRA, Sueli. **Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema**. Revista Psicologia em estudo, vol. 16, n.2, Maringá, abr/jun, 2011.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** Trad. Milton Camargo Mota. 2ª edição. editora Loyola. SP, 2002.

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**. Florianópolis, Santa Catarina. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005

SOUZA, Solange Jobim; SALGADO, Raquel Gonçalves. A criança na idade média – Reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 – Coleção Ciências Sociais da Educação.

SOUZA, Kátia. RIZZO, Almeida. **As crianças e a TV**. IN: Televisão: apenas um dos canais de diálogo entre adulto, a criança e o mundo. Salto para o futuro, a TV pelo olhar de quem vê. Ano XX, boletim 13, setembro, 2010.

TEIXEIRA, Luiz Monteiro. **A criança e a televisão: amigos ou inimigos**. Edições Loyola, São Paulo, SP, 1985.

TERUYA, Teresa Kazuko. Sobre mídia, educação e estudos culturais. In: Maciel, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.) **Pesquisa em Educação: Múltiplos Olhares**. Maringá: Eduem, 2009. p.151-165

TERUYA, Teresa Kazuko. **Cultura da mídia e do consumismo na educação infantil**. Anais do 3º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação. Canoas: RS, 4 a 6/agost./ 2008

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TOMÁS, Catarina & SOARES, Natália. O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa. IN: **V Congresso Português de Sociologia**, Braga(Portugal), 2004.

VASCONCELOS, G. S. M. **A Participação das crianças nas relações pedagógicas: reflexões para uma prática democrática**.Congresso de Educação Básica, Florianópolis, 2011.

VASCONCELOS, G. S. M. **“Você vai ter que aprender a desobedecer!”A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil**. Florianópolis, Santa Catarina. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos. Infância e psicologia – Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. IN: SARMENTO, Manuel;GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 – Coleção Ciências Sociais da Educação.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. In: Revista virtual de gestão de iniciativas sociais, número 8, jun. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS CULTURAIS E CONSUMO DE MÍDIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS CULTURAIS E
CONSUMO DE MÍDIA**

1. Qual o seu nome? _____

1.1 Como você gostaria de ser chamado por essa pesquisa? Por quê?

1.2 Onde você nasceu? _____

1.3 Onde você mora? _____

1.4 Quem que mora com você? _____

1.5 Quantidade (numerar) de cômodos da casa:

Cozinha () ____ sala () ____ quarto () ____ banheiro () ____
quintal () ____ área de serviço () ____ Outros. Qual? _____

1.6 Equipamentos de mídia que você possui e seus usos:

	Quantos?	Com que frequência? Todos os dias, pelo menos uma vez por semana, uma vez por mês, raramente?	Quantas horas por semana você faz o uso dessas mídias?	Em que lugar da sua casa essas mídias ficam?
Telefone fixo				
Telefone Celular				
Aparelho de televisão.				
Aparelho de DVD				

Vídeo Game.				
Aparelho de rádio				
Câmera fotográfica ou filmadora				
Computador				
Notebook				
Outros. Qual?				

1.7 Em relação aos equipamentos de mídia existe algum que você possui dificuldade em usar? Qual? Qual a dificuldade?

1.8 Nas suas horas de lazer, semanais, você costuma:					
	SIM/NÃO	Quantos dias por semana?	Por quanto tempo?	O que mais ouve, lê, assiste, navega?	Em que lugar? (na sala, no quarto...)
Ouvir música					
Assistir TV					
Ler revista ou jornais					
Ler livro					
Ver filme					
Ir ao					

2.8 Do acervo audiovisual de que você tem conhecimentos, o que você considera que não deveria ser usado no cotidiano da educação infantil? Cite seus nomes.

2.9 Do acervo audiovisual que você tem conhecimento o que você considera interessante para ser usado no cotidiano da educação infantil? Cite seus nomes.

2.10 E se pudesse inventar um audiovisual para crianças, como seria? O que não poderia faltar?

2.11 O que você pensa sobre os discursos em relação à proibição do uso da televisão na educação infantil?

2.12 Você tem alguma história sobre o uso da televisão que ficou marcada na sua história pessoal ou profissional?

2.13 Você já fez alguma formação relacionada ao uso das mídias na educação infantil? Tem alguma leitura sobre essa temática?

2.14 Se você fosse elaborar uma formação com a temática do uso das mídias na educação infantil, que aspectos consideraria importante conhecer e refletir?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sou mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde desenvolvo o projeto de dissertação intitulado (provisoriamente) de “*A Manifestação Cultural Infantil: As interpretações e reinterpretações midiáticas pelas crianças no cotidiano da Educação Infantil e suas possíveis mediações.*”

Essa pesquisa parte de algumas questões que emergiram ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional. Sou professora de Educação Infantil, efetiva da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Em minha experiência como professora e assessora pedagógica na Diretoria de Educação Infantil, fui percebendo que as referências televisivas contribuíam também para as práticas culturais infantis, estando presentes no cotidiano da Educação Infantil nas falas, brincadeiras, objetos, desejos e sonhos que fazem parte da vida das crianças. E assim passei a questionar sobre como as professoras se relacionavam com essa cultura que as crianças traziam. A partir disso o meu interesse pela cultura e produção cultural das crianças foi se intensificando, e assim fui percebendo que essa produção cultural provém de várias interações e experiências que as crianças vivem entre elas, com as professoras, com a família, com as mídias, enfim, com o mundo que as cerca e as mediações que ocorrem nesse processo.

Dessa forma, tracei como objetivo central da investigação buscar compreender mais profundamente as mediações que ocorrem em torno da presença da TV no cotidiano da Educação Infantil, observando-as, analisando-as, e compreendendo-as. A partir do cenário apresentado, essa pesquisa pretende focar o olhar nas relações de mediações entre adultos/crianças, adulto/adulto, crianças/crianças que acontecem no espaço da Educação Infantil e que estão relacionadas com a presença da televisão, tanto no espaço familiar quanto no das instituições educativas.

Essa proposta de pesquisa propõe uma observação participante, inspirada nos estudos do tipo etnográfico. Além de se constituir num estudo de caso, pois se tem como intenção analisar profundamente as

mediações sobre televisão que ocorrem no contexto de uma unidade de educação infantil, sendo que a pesquisa de campo acontecerá em uma unidade de Educação Infantil municipal de Florianópolis, constituindo-se uma parte de um total de 84 unidades. Para qualificar a pesquisa e ampliar o olhar da pesquisadora, serão utilizados vários instrumentos metodológicos como o diário de campo, questionários, fotografias e filmagens. O diário de campo será utilizado para registrar as observações de cada visita, refletindo em relação às ações, interações, práticas pedagógicas, concepções, entre outros. Será enviado às famílias um questionário a fim de conhecer as práticas culturais e consumo das mídias. Também será enviado um questionário às professoras com o mesmo objetivo. As fotografias irão possibilitar um registro da materialidade dos espaços e dos sinais de interação humana que neles são percebidos, pois eles indicam concepções de infância, práticas culturais e princípios que sustentam o trabalho cotidiano com as crianças (Kramer, 2009). Utilizarei como método para preservar a identidade dos sujeitos pesquisados - à escolha do nome com que cada participante será apresentado na pesquisa. Desta maneira a identidade dos participantes na pesquisa será mantida anônima e sigilosa, sendo tomados todos os cuidados necessários nesse sentido.

Com isso pretendo, contribuir com reflexões e diálogos em torno das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil do município de Florianópolis, assim como contribuir para as elaborações de políticas que possibilitem lidar melhor em essa temática.

Ressalto que as fotos e filmagens apenas serão usadas para fins de pesquisa acadêmica, que estarão disponíveis aos pais e responsáveis que tiverem interesse em acompanhar a pesquisa, sendo que uma cópia final da dissertação será entregue a instituição para socialização com as famílias e profissionais. Assim como informar que as pessoas são livres em optarem sobre sua participação ou não nessa pesquisa, ou seja, não há obrigatoriedade na participação da pesquisa e todos os sujeitos que aceitarem participar têm o direito de desistir do mesmo em qualquer momento do estudo.

Esse projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Maternidade Carmela Dutra, sendo que, para sanar eventuais dúvidas, o comitê encontra-se localizado na rua Irmã Benwarda, n. 208, centro de Florianópolis, e pelo telefone (48) 32517626.

Agradeço desde já a atenção e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa pessoalmente, por contato telefônico (48) 84xxxx87 ou pelo e-mail simonesoler@gmail.com

Simone Soler.
Florianópolis, setembro de 2014.

Estou ciente e de acordo com a pesquisa (pesquisado)

Comprometo-me com o exposto acima (pesquisador)

ANEXO

ANEXO 1 - LISTA DE MATERIAIS AUDIOVISUAIS DA BIBLIOTECA NO NEI COQUEIROS⁶⁸

TÍTULO	Direção	Distribuição	Ano da produção	País de produção
As aventuras de Garfield	Jim James	20th Century Fox Home Entertainment	2004	Estados Unidos
Outback	Kyung Ho Lee	Playarte Pictures	2012	Coreia do Sul, Estados Unidos,
Pingu: novas amizades		Log On	2007	Suíça
Hello hitty – Villa da Floresta		Log on Editora	2014	
Origem dos guardiões	Peter Ramsey	Paramount / Universal	2012	Estados Unidos,

⁶⁸ Alguns dos materiais listados eram cópias, por isso algumas informações de direção, distribuição, ano e país estão ausentes, pois mesmo pesquisando alguns dados não foram encontrados. Fonte consultada: <http://www.2001video.com.br/busca.asp?query=jo%C3%A3o+e+maria&pesq=&x=0&y=0>
Essa é uma listagem parcial do acervo do NEI Coqueiros, pois alguns DVDs não tinham identificação.

Pinóquio	s/informação	Walt Disney	1940	Estados Unidos,
Peter Pan	Clyde Geronimi Hamilton Luske Wilfred Jackson	Walt Disney	1953	Estados Unidos,
Tigrão: o filme	Jun Falkenstein	Walt Disney	2000	Estados Unidos, Japão
O livro do Pooh	Mitchell Kriegman	Walt Disney	2001	Estados Unidos
Hello Kitty: doce imaginação	s/informação	Log on Editora	2014	s/informação
Barbie e a pequena polegar	Conrad Helten	Paramount / Universal	2009	Canada, Estados Unidos,
Barbie e as três mosqueteiras	William Lau	Paramount / Universal	2009	Estados Unidos
Robos	Carlos Saldanha Chris Wedge	Paramount / Universal	2005	Estados Unidos
Shrek	Andrew Adamson Vicky Jenson	Paramount / Universal	2001	Estados Unidos
Alvin e os esquilos 2	Betty Thomas	20th Century Fox Home Entertainment	2009	Estados Unidos
Os croods	Chris Sanders	20th Century Fox	2013	Estados Unidos

	Kirk De Micco	Home Entertainment		
Tarzan	Chris Buck Kevin Lima	Walt Disney	1999	Estados Unidos
Harry Potter	Chris Columbus	Warner Bros	2002	Alemanha, Estados Unidos, Grã-bretanha,
Deu a louca na Chapeuzinho vermelho	Cory Edwards		2005	Estados Unidos da América
Coleção Bebê Mais	s/informação	Paramount	2005	Brasil
Dora e o resgate das sereias	Valerie Walsh Eric Weiner		2013	
Leo: o rei leão	George Arthur Bloom Takashi Toshiyuki Hiruma		1994	
Baby Einstein			2010	Estados Unidos
O Mistério do Boi de Mamão	Luiza Lins		2005	Brasil
Turma da Mônica: O guarda chuva voador	Maurício de Souza		2004	Brasil
Reino Submarino	s/infomação		2003	Estados Unidos
Três porquinhos e um bebê	Howard E. Baker		2009	Estados Unidos