

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS**  
**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**A PRESENÇA DA TELEVISÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Anápolis-GO

2014

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS**  
**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:**  
**EDUCAÇÃO, ESCOLA E TECNOLOGIAS**

**A PRESENÇA DA TELEVISÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Anápolis-GO

2014

**CLAUDIA REGINA VASCONCELOS BERTOSO LEITE**

**A PRESENÇA DA TELEVISÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, como requisito para a defesa do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Ciências Humanas

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mirza Seabra Toschi

Anápolis-GO

2014

B545p

Bertoso, Claudia R.V.L.  
A Presença da Televisão na Educação Infantil / Cláudia  
Regina Vasconcelos Bertoso Leite, 2014.  
143f.

Orientador: Mirza Seabra Toschi.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Goiás,  
Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e  
Humanas de Anápolis, 2014.

Bibliografia.

1. Uso da televisão - CMEI. 2. Televisão e mediação  
didática. 3. Educação infantil - Televisão. I. Toschi, Mirza  
Seabra. II. Título.

CDU-373.2:371.68

## A PRESENÇA DA TELEVISÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção ao título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 31 de março de 2014.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mirza Seabra Toschi  
(Universidade Estadual de Goiás - UEG)  
Orientadora / Presidente

---

Profa.Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Daniela da Costa Britto Pereira Lima  
(Universidade Estadual de Goiás - UEG)  
Membro interno

---

Prof. Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira  
(Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO)  
Membro externo

Anápolis-GO, 31 de março de 2014

Dedico este trabalho às minhas filhas: Regyane e Cecíliae também a todos os que lutam pela qualidade das programações televisivas a que nossas crianças têm acesso. Pessoas que se importam tanto com o direito das crianças viverem suas infâncias como compreendem nossos momentos de ausência junto a elas.

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Dr<sup>a</sup>. Mirza Seabra Toschi, pela constância da sua presença e pelo esforço criterioso que dispensou durante todo o tempo da realização deste trabalho. Enfim, agradeço por sua dedicação e zelo, pela orientação que acima de tudo mostrou-se carinhosa e incentivadora.

À minha família: esposo Admilson e filhas Regyane e Cecília; avós Maria e Beatriz; pais Rosa e Leonísio; irmã Lucyana, tios e primos. A presença de vocês é base de tudo.

Aos arguidores da banca de qualificação: Dr. Romilson Martins Siqueira e Dr<sup>a</sup>. Daniela da Costa Britto Pereira Lima, pela orientação valiosa à pesquisa.

Aos amigos professores: Laudelina Braga, Michel Campos, Neilson Mendes, Dania Wobeto, Edivânia Graciano, Edson Arantes, Renato Dias e Nilma Amaral. Agradeço toda colaboração. O incentivo de vocês foi imprescindível nesta pesquisa.

Aos colegas do mestrado que me proporcionaram aprendizado, pela vivência e convivência, não menos rico que os do curso, em especial aos amigos: Iremar, Cleufa, Paulo, Thalita, Lívia e Melissa.

Às professoras Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Pinheiro, Dr<sup>a</sup>. Iria Brzezinskie Dr<sup>a</sup>. Magda Montagnini, pelas contribuições e valiosas sugestões durante a realização deste trabalho e à professora Dr<sup>a</sup>. Barbra Sabota por acreditar em meu potencial e incentivar minha pesquisa.

À FAPEG, pelo apoio financeiro.

*“A TV responde sem chegar a hora, a hora do currículo,  
a hora de saber isso e de saber aquilo”.*

*Hilton Japiassú, 2006*

## RESUMO

BERTOSO, Cláudia R.V.L. **A Presença da Televisão na Educação Infantil**. 2014. N° de páginas:143.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2014.

Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Mirza Seabra Toschi

Defesa: 31 de março de 2014

A pesquisa qualitativa – A Presença da Televisão na Educação Infantil – reúne temas embasadores da prática educativa na educação infantil e discute a inserção dos usos da televisão como tecnologia educacional nessas práticas. O estudo parte da análise dos usos da televisão em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) por meio de dados coletados por observação da realidade dos usos da TV, entrevista aos professores e crianças e análise documental dos cadernos de planejamentos dos professores. O objetivo centra-se em analisar a relação dos usos da televisão nas ações educativas do CMEI às intenções com as propostas atuais para a educação da criança pequena. O trabalho mostra a constituição do processo educativo da educação infantil partindo dos aspectos históricos, políticos e legais e do reconhecimento das práticas assistencialistas à criança até a constituição do modelo atual, firmado na relação entre o educar e o cuidar, com destaque aos estudos de Kuhlmann (2010) e Rocha (2011). Para relacionar as práticas educativas da educação infantil aos usos da televisão o estudo percorre a teoria sócio-cultural de Vygotsky (2010) e desvela o potencial controverso da TV embasando nos estudos de Martin-Barbero (2009), Guareschi e Biz (2005) e Buckingham (2007). O estudo de caso baseia-se nos fundamentos de Lüdke e André (2013). Para a análise e interpretação ancorou-se na Análise de Conteúdo de Franco (2007). Agrupa-se os dados em cinco categorias de análise iniciando pela instalação e disposição do aparelho na instituição, a relação das programações veiculadas, os gostos das crianças pelas programações, os usos das programações durante a rotina diária da instituição e encerra com a análise das propostas dos professores de usos da TV no CMEI. Na sequência, o estudo conclui que a TV está presente em todos os espaços das salas dos agrupamentos e que é utilizada todos os dias e em diversos momentos sendo que nem todos referem-se a momentos planejados e constitutivos de ações educativas intencionais. Desta forma, o estudo postula duas frentes para os usos da TV e ambas exigem maior atenção do professor quanto à necessidade de fortalecer formas da mediação didática (D'ÁVILA, 2002): explorar ao máximo as potencialidades da TV enquanto seus recursos educativos (RODRIGUES, 2003) e desenvolver práticas de educação para os meios (TOSCHI, 2004), fortalecendo o diálogo sobre as programações a fim de que as crianças aprendam a conviver e não cresçam à mercê das mensagens controversas da TV.

Palavras chaves: Usos da televisão em CMEI. Televisão e mediação didática. Educação infantil e televisão.

## ABSTRACT

BERTOSO, Cláudia R. V. L. **The presence of TV in Early Childhood Education**. 2014. No. of pages: 143.

Dissertation in Education, Language and Technology, State University of Goiás-UEG, Anápolis-GO, 2014.

Advisor: Dr. Mirza Seabra Toschi

Defense: March 31, 2014

Qualitative research - The Presence of Television on Children's Education - gathers underlying issues of educational practice in early childhood education and discusses the integration of television as an educational use of technology in these practices. The study starts from the analysis of the uses of television in a Municipal Early Childhood Center (CMEI) using data collected by observation of actual practice of TV, interview teachers and children and document analysis in the tender schedules of teachers. The objective focuses on analyzing the relationship of the uses of television in educational actions CMEI intentions with current proposals for the education of young children. The work shows the constitution of the educational process of early childhood education starting from the historical, political and legal aspects and the recognition of child welfare practices until the constitution of the current model, signed in the relationship between education, with emphasis on studies of Kuhlmann (2010) and Rocha (2011). To relate the educational practices of the child to the uses of television education study traverses the socio-cultural theory of Vygotsky (2010) and reveals the potential of the controversial TV basing on the studies of Martín-Barbero (2009), and Guareschi Biz (2005) and Buckingham (2007). The case study is based on essentials Lüdke and André (2013). For the analysis and interpretation is anchored in the Content Analysis of Franco (2007). Groups the data into five categories of analysis starting with the logistics unit in the institution, the ratio of transmitted schedules, tastes of children by schedules, uses schedules during the daily routine of the institution and concludes with an analysis of the proposed Teachers uses of Television in CMEI. Further, the study concludes that TV is present in all spaces of the rooms of the groups and that is used every day and at different times and not all refer to planned and constitutive moments of intentional educational activities. Thus, the study posits two fronts to the uses of TV and both require more teacher attention on the need to strengthen ways of teaching mediation (D'Avila, 2002): exploring the full potential of your TV while educational resources (Rodrigues, 2003) and develop practical education for the media (Toschi, 2004), strengthening the dialogue on the schedules so that children learn to socialize and do not grow at the mercy of the controversial messages on TV.

Key words: Use of television in CMEI. Television and didactic mediation. Early childhood education and television.

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>13</b> |
| <b>CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTITUIÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO.....</b>                                      | <b>19</b> |
| 1.1 Concepções de infâncias e de crianças.....  | 19        |
| 1.2 Aspectos históricos constitutivos das políticas de assistência e de educação.....                               | 22        |
| 1.3 Relação entre a história da infância e da criança e a da Educação Infantil brasileira.....                      | 25        |
| 1.4 História da infância e da criança em Goiás.....   | 29        |
| 1.5 Educação Infantil brasileira: aspectos políticos e legais.....  | 31        |
| 1.6 Educação e cuidado na Educação Infantil.....  | 36        |
| <b>CAPÍTULO 2 - A TELEVISÃO E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>                                  | <b>42</b> |
| 2.1 Televisão: a tecnologia que permanece ligada! .....   | 42        |
| 2.2 De olho na TV.....  | 45        |
| 2.3 As cenas dos programas de TV e o “friozinho na barriga”: as reações do aparelho efector humano de Vygotsky..... | 46        |
| 2.4 A ritualidade de “frequentar a telinha”: a gramática de ação de Martin-Barbero                                  | 49        |
| 2.5 Televisão? Presente, professora!.....   | 50        |
| 2.6 Televisão: um recurso controverso.....  | 52        |
| 2.7 Mediação: um caminho para a autorização da televisão na instituição de Educação Infantil.....                   | 57        |
| 2.8 Mediação cognitiva e mediação didática.....   | 60        |
| 2.8.1 <i>Mediação cognitiva</i> .....   | 61        |
| 2.8.2 <i>Mediação didática</i> .....  | 62        |
| 2.9 Usos da TV nas ações educativas da Educação Infantil .....  | 63        |
| 2.9.1 <i>Exploração do potencial da televisão na Educação Infantil</i> .....  | 64        |
| 2.9.2 <i>O papel do professor na educação para os meios</i> .....   | 67        |
| <b>CAPÍTULO 3 - A TELEVISÃO NAS AÇÕES EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO.....</b>                   | <b>73</b> |
| 3.1 A questão metodológica: os caminhos tencionados e percorridos pela pesquisa                                     | 73        |
| 3.1.1 <i>A natureza da pesquisa</i> .....   | 74        |
| 3.1.2 <i>A coleta de dados</i> .....  | 74        |

|         |  |            |
|---------|--|------------|
| 3.1.3   | <i>Percurso da análise dos dados – metodologia de análise de conteúdo.....</i>                                     | 77         |
| 3.2     | A pesquisa.....  | 81         |
| 3.2.1   | <i>A fase exploratória: primeira etapa da pesquisa.....</i>  | 81         |
| 3.2.1.1 | <i><b>Categoria 1</b> - O televisor: questões sobre o aparelho de TV nos cinco CMEI de Uruaçu. ....</i>            | 85         |
| 3.2.2   | <i>Delimitação do campo de pesquisa .....</i>  | 90         |
| 3.2.3   | <i>Contexto do campo de pesquisa: análise da proposta pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil.....</i> | 91         |
| 3.2.4   | <i>O estudo de caso.....</i>   | 94         |
| 3.2.4.1 | <i><b>Categoria 2</b> - O lugar que a programação televisiva ocupa na rotina diária do CMEI.....</i>               | 94         |
| 3.2.4.2 | <i><b>Categoria 3</b> – Programação veiculada pela tevê dentro do CMEI</i>   | 99         |
| 3.2.4.3 | <i><b>Categoria 4</b> - A relação das crianças com a programação televisiva no CMEI: reação e gostos.....</i>      | 107        |
| 3.2.4.4 | <i><b>Categoria 5</b> - Propostas educativas dos professores com programações televisivas.....</i>                 | 112        |
|         | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>125</b> |
|         | <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>132</b> |
|         | <b>APÊNDICE.....</b>   | <b>138</b> |
|         | Apêndice A – Roteiro da Entrevista - CMEI - Recursos Tecnológicos Disponíveis                                      | 139        |
|         | Apêndice B – Guia de Entrevista com Professores e Monitores.....   | 140        |
|         | Apêndice C – Guia de Entrevista com as Crianças.....   | 141        |
|         | Apêndice D – Modelo de Registro de Observação da Sala de Aula, Entrevista e Diário de Campo.. ....                 | 142        |
|         | Apêndice E – Modelos de Registro da Análise Documental – Planejamento do Professor.....                            | 143        |

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

|        |   |
|--------|---|
| ABERT  | Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão   |
| ANDI   | Agência de Notícias dos Direitos da Infância  |
| CD     | Compact Disc  |
| CMEI   | Centro Municipal de Educação Infantil   |
| DC     | Diário de Campo   |
| DCNEI  | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil  |
| DNCr   | Departamento Nacional da Criança  |
| DVD    | Digital Versatile Disc  |
| ECA    | Estatuto da Criança e do Adolescente  |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério              |
| IBGE   | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística   |
| LBA    | Legião Brasileira de Assistência  |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação   |
| NBR    | Norma Brasileira de Referência  |
| ONU    | Organização das Nações Unidas   |
| PAD    | Protocolo de Registro da Análise Documental   |
| PDE    | Plano de Desenvolvimento da Educação  |
| PNE    | Plano Nacional da Educação  |
| PR     | Protocolos de Registros   |
| PRE    | Protocolo de Registro das Entrevistas   |
| PRO    | Protocolo de Registro das Observações   |
| RCNEI  | Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil  |
| SEMEC  | Secretaria Municipal da Educação e Cultura  |
| TVD    | Televisão Digital   |
| TVDI   | Televisão Digital Interativa  |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura                                    |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância   |
| VHS    | Video Home System   |

## INTRODUÇÃO

A veiculação de programação televisiva em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) apresenta-se como ponto de partida para este estudo, cujo interesse surgiu pelo contato da pesquisadora com o campo de pesquisa devido à sua atuação profissional e por seu processo de formação continuada ter proporcionado um olhar questionador a respeito dos usos de tecnologias educacionais. A discussão centra-se no processo educativo da criança pequena, isto é, em pesquisar como o educador tem aliado o potencial da programação televisiva às práticas educativas nessa primeira etapa da Educação Básica.

A percepção da problemática a ser investigada teve motivações que a conduziram, como a atuação da pesquisadora como professora de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, no curso de Pedagogia, e como professora formadora no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE). Esses dois campos de trabalho — um ligado ao campo da Educação Infantil e, o outro, à educação e às tecnologias — exigiram atualizações no processo formativo.

A experiência profissional no NTE possibilitou a participação no programa de formação continuada de professores, promovido pela Universidade Federal de Goiás, intitulado *TV escola e os desafios de hoje*, e, também, no curso de especialização da PUC-Rio em Educação e Novas Tecnologias. Pelo campo da Educação Infantil, a formação deu-se como professora formadora do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), oferecido pelo Ministério da Educação (MEC). A atuação profissional, aliada ao fato de que incidiu em qualificação profissional, certamente suscitou o interesse pela investigação sobre os usos da TV na Educação Infantil.

Como professora orientadora de estágio em Educação Infantil e, conseqüentemente, participante do cotidiano do CMEI, chamou atenção tanto o fato de que os aparelhos de televisão permaneciam ligados por diversos momentos quanto à imersão das crianças durante as programações. Diante disso, despertou-se o interesse em compreender qual seria a relação dos usos da televisão dentro de uma instituição educativa para crianças pequenas que o diferenciasse da ação cotidiana de assistir à TV em outros ambientes, como, em suas casas.

Embasados nos estudos socioculturais de Vygotsky (2010), que concebem como exigências da educação que ela seja um processo sustentado por ações planejadas, organizadas e com espaço e tempo propício à construção do conhecimento, assinala-se que o educador deve ter clareza quanto às formas de organizar suas ações e os procedimentos utilizados nessa direção. Dessa forma, interessa-nos saber qual a relação dos usos da televisão

nas ações educativas do CMEI e se estas coadunam com as intenções e as propostas atuais para a educação da criança pequena.

Este estudo leva em conta, porém, que, para uma atuação nessa direção, exige-se o entendimento das concepções, das propostas, dos documentos e diretrizes, bem como dos estudos atuais que embasam o processo educativo para a Educação Infantil, além dos estudos que alarguem as possibilidades da utilização de recursos tecnológicos nas práticas educativas.

É preciso pensar, também, que, se, por um lado, os recursos tecnológicos, comunicacionais e informacionais da televisão são oportunidades de favorecer a prática educativa, por outro, sua tão explicitada e ventilada finalidade comercial e ideológica torna-a uma ferramenta controversa. Seus produtos e interesses justificam esta pesquisa não somente propondo uma discussão no nível de recurso pedagógico, mas, igualmente, entendendo a necessidade de material para intervenção educativa.

Nessa direção, encontra-se o objetivo central deste estudo: analisar a relação entre os usos da televisão dentro de um CMEI e o processo educativo definido para essa primeira etapa da Educação Básica. Interessou-nos, de forma específica, identificar as programações selecionadas e veiculadas pela televisão em um Centro de Educação Infantil de Uruaçu-GO e, da mesma forma, reconhecer os objetivos dos professores ao proporem “assistir à televisão”. O estudo procurou, também, reconhecer os gostos das crianças por programações, aquelas que mais as atraem ou aquelas às quais elas mais gostam de assistir na tevê e sua reação ante o que assistem. A relevância dessa questão permitiu-nos abranger um campo para discussão, como proposto por Martin-Barbero (2009) nos seus estudos sobre recepção. Ademais, permitiu-nos, igualmente, atentar à possibilidade de associação das sensibilidades provocadas pela TV e das reações das crianças ao fato de as programações servirem tanto às oportunidades educativas quanto aos interesses de manipulação.

Para a compreensão dessa problemática e dos objetivos propostos, buscou-se a utilização de uma metodologia que sistematizasse tanto o estudo teórico quanto o empírico. Semelhante divisão não se constitui em duas etapas distintas, uma vez que esta pesquisa é construída num processo dinâmico, cuja busca de dados da realidade e dos dados para interpretação teórica sustentam a necessidade de um recorrer ao outro concomitantemente.

A pesquisa teórica iniciou-se com a exploração dos estudos já publicados sobre o tema da televisão no contexto educacional para crianças pequenas. Conforme Sampaio e Mancini (2007), as produções já existentes são fundamentais, pois o corpo de conhecimento de um determinado campo estrutura e consolida sua cientificidade à medida que se expande a pesquisa sobre ele.

A revisão das produções sobre o tema em estudo iniciou-se com a revisão da bibliografia, a qual contemplou as produções da área da Educação, Educação Infantil, tecnologia, tecnologia educacional, Psicologia, Sociologia, Comunicação, além de documentos nacionais da Educação Infantil (pareceres, leis, diretrizes). Essas leituras foram acompanhadas tanto pela pesquisa eletrônica realizada na base de dados do portal da Capes quanto, também, pela investigação exploratória nos acervos das bibliotecas virtuais e nos *sites* de diferentes programas brasileiros de pós-graduação em Educação.

O portal de periódicos da CAPES compreende um acervo organizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que engloba os diversos programas brasileiros de pós-graduação — aliás, o portal não é restrito apenas à área da Educação. Diante dessa abrangência de estudos que as bibliotecas virtuais encerram, optou-se por uma metodologia para o levantamento dos textos: a revisão sistemática.

A revisão sistemática, segundo Sampaio e Mancini (2007), compreende o uso de métodos organizados a fim de realizar-se uma análise mais objetiva dos resultados de pesquisas publicadas sobre determinado tema. “Assim como outros tipos de estudo de revisão, é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema” (SAMPAIO e MANCINI, 2007, p. 84). Segundo as autoras, realizar uma busca nas bibliotecas virtuais, utilizando esse método, reduz a possibilidade de viés na pesquisa e facilita a síntese conclusiva sobre determinada intervenção.

Essa sistemática exige que o objeto de estudo seja sintetizado em questões de pesquisa, palavras-chave, temas e, por fim, sentenças de busca. Para o levantamento dos artigos, teses e dissertações sobre o tema da *televisão no contexto da Educação Infantil*, utilizaram-se as seguintes palavras-chave<sup>1</sup> — *televisão e Educação Infantil* —, mas aproveitou-se também das temáticas concentradas nas questões relacionadas ao assunto para definirem-se os seguintes temas: *TV, criança e Educação; uso de recursos tecnológicos e/ou televisão na Educação Infantil; planejamento de ações educativas; programação televisiva para crianças pequenas*. Definidos os temas, foi possível chegar-se ao seguinte Protocolo, com as devidas sentenças de busca<sup>2</sup>: **População:** (“criança” OR “infância” OR “0 a 6 anos”) AND **Intervenção:** (“Televisão” OR “TV” OR “mídia”) AND **Comparação:** (“educação infantil” OR “creche” OR “pré-escola”) AND **Resultados:** (“ações educativas” OR “atividades pedagógicas”).

<sup>1</sup>Palavra-chave (*keyword search*) é a estratégia de busca que requer que o resultado final contenha uma ou mais das palavras especificadas (MANCINI, 2007).

<sup>2</sup>As sentenças (*strings*) de busca são construídas com base na estruturação das questões de pesquisa. Identificam-se sinônimos, abreviações e escritas alternativas para as palavras usadas na estruturação. Recorre-se ao uso de operadores lógicos (Ex.: OR, AND, NOT) para combinarem-se os itens da estruturação.

Numa primeira busca, com a intenção de estimar-se o que já fora pesquisado sobre a TV no portal da Capes, a partir, apenas, da palavra-chave *televisão*, localizamos aproximadamente 1.864 trabalhos dissertativos e teses.

Ao restringir-se para a produção bibliográfica com as temáticas citadas anteriormente, ao associar mais de uma palavra-chave, contou-se com aproximadamente 200 textos. O resultado por temas gerou publicações que englobavam a relação da programação da televisão para o público infantil com questões sobre violência, exploração comercial, sexualidade infantil, gênero, hábitos alimentares, obesidade, postura, família e sono, dentre outros.

Ante a inviabilidade da análise de todo esse material e por ainda ser possível restringirem-se as buscas, optou-se pela realização de uma nova seleção, dessa vez tendo como critério a relevância<sup>3</sup> do assunto, por meio da utilização de novo Protocolo.

Em decorrência da nova busca, obtiveram-se 12 produções, sintetizadas nas temáticas: televisão e motricidade; televisão, criança e hábitos alimentares; televisão, criança e obesidade; a relação das crianças com o noticiário de telejornais; criança e propaganda; criança, *marketing* e brincar; criança, televisão e linguagem, criança e sua relação com filmes da TV e um artigo sobre a televisão digital como ferramenta na Educação Infantil.

Nesse trajeto, observou-se que o estudo sobre televisão encontra-se bastante consolidado pelas pesquisas desenvolvidas por diversas áreas do conhecimento, como Educação, tecnologia, saúde, Psicologia, linguagem, Comunicação e Sociologia. Percebeu-se, igualmente, que a relação entre criança e televisão tem sido foco de preocupação, sobretudo quanto aos temas relacionados ao poder ideológico e às influências das programações televisivas no comportamento e hábitos da criança.

Ao mesmo tempo, essa revisão reforçou a intenção deste estudo, que se justifica por analisar os usos da televisão como recurso tecnológico na educação das crianças com vistas aos novos caminhos e desafios da Educação Infantil contemporânea. Manifesta-se, também, o caráter inovador, já que nenhum dos estudos sobre televisão e Educação Infantil ou televisão e criança partem da análise do contexto da instituição educativa. Os temas encontrados partem da análise de alguma produção, como propaganda, filme, programa infantil, e analisam a relação dessa programação com o público infantil.

O processo de reflexão, iniciado com a leitura analítica dos trabalhos selecionados e comparativa com os objetivos da pesquisa, culminou com uma síntese dos achados que servirão às discussões teóricas e à análise dos dados coletados pela pesquisa empírica.

---

<sup>3</sup>Relevância (*relevance*): valor ou porcentagem de qualidade informativa dos documentos recuperados de acordo com os termos de busca especificados previamente (MANCINI, 2007).

Com relação ao atual panorama da Educação Infantil, por sua estruturação recente e mudanças que se encontram em processo de consolidação, nota-se, pelos resultados da revisão das produções, que as pesquisas sobre o emprego de tecnologias educacionais na Educação Infantil ainda se encontram carentes de discussões. Assim, a pesquisa deste assunto, mais uma vez, legitima-se por motivar uma reflexão sobre as práticas sociais que se apresentam como novas demandas de intervenção para o campo educacional infantil.

Com base nesse escopo, a metodologia deste estudo realiza uma investigação empírica de natureza qualitativa, pois, segundo Lüdke e André (2013), esse tipo de estudo leva em conta os dados da realidade como relevantes para a compreensão do fenômeno a ser investigado. Como tipo de pesquisa, utiliza-se o estudo de caso e, para a coleta dos dados, os instrumentos: observação, entrevista e análise documental.

Por fim, consideram-se os pressupostos básicos de uma proposta pedagógica e a concepção de criança e de currículo da Educação Infantil construída durante o processo de revisão das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 17 de novembro de 2009. Pelo documento orientador, define-se que as ações da instituição devem selecionar e fortalecer práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas (BRASIL, 2009).

Na busca por essa construção, o estudo apresenta-se dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *Educação Infantil: constituição do processo educativo* percorre-se as concepções de criança e infância e a trajetória histórica, política e legal dos processos de atenção à criança no Brasil. Por intermédio dessa trajetória, objetiva-se entender as políticas de assistência à criança, como políticas de reparação, e revelar a necessidade de ações voltadas à criança, ao seu cuidado e à sua educação (FREITAS, 2011; KUHLMANN, 2010 e ROCHA, 2001 e 2011, SCHIMITT, 2011). A constituição dos marcos na história da infância brasileira e o processo de universalização e consolidação da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, são examinados a fim de compreender-se como tem sido constituído o processo educativo institucionalizado para essas crianças pequenas.

No segundo capítulo, intitulado *A televisão e a educação da criança na Educação Infantil*, são abordados os estudos sobre a televisão, localizando o espaço para a inserção de uma tecnologia comunicacional que participe como recurso didático na educação da criança. Neste capítulo, estão as bases teóricas sobre o potencial da tevê como possível e relevante partícipe de ações educativas (BUCKINGHAM, 2007; MARTIN-BARBERO, 2009; CORSINO, 2009 e GUARESCHI e BIZ, 2005) quanto exigências para a inserção do conteúdo controverso das programações televisivas às ações educativas com crianças

pequenas (ADORNO, 1995; BUCKINGHAM, 2007 e SETTON, 2011). Expõe-se a mediação como uma proposta para essa adequação por meio dos estudos de Vygotsky (2010), D'Ávila (2002) e Martin-Barbero (2009). Como intervenção educativa, o capítulo finaliza com os estudos das potencialidades da TV para a ação educativa de crianças pequenas desenvolvidos pela pesquisa de Rodrigues (2003) e as proposta de educação para os meios de Toschi (2004).

O terceiro capítulo, intitulado *A presença da televisão nas ações educativas em um Centro Municipal de Educação Infantil de Uruaçu-Go*, compreende, desde a descrição, até a análise dos dados coletados na pesquisa de campo sobre os usos da TV nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, no referido município.

Apresenta-se uma pesquisa descritiva analítica realizada em duas etapas: uma fase exploratória e, outra, de estudo de caso. A fase exploratória ocorreu por via de observação e entrevistas com funcionários da Secretaria Municipal da Educação de Uruaçu e com os diretores dos cinco CMEI do município. A coleta de dados da fase exploratória permitiu tanto se descrever a realidade das instituições do município, de forma geral, quanto à presença e à acomodação dos aparelhos de TV nas instituições, quanto se apreenderem dados importantes ao entendimento dos usos da tevê nesses espaços.

A fase de estudo de caso sucedeu em apenas um dos CMEI do município e os dados permitiram a apreensão da realidade específica quanto aos usos da televisão nas ações educativas daquele espaço em todas as etapas e agrupamentos. Os dados coletados favorecem uma análise do contexto dos usos do aparelho de TV ou televisor (aparato físico) e da televisão (o aparelho com sua programação e difusão).

Por fim, realiza-se o exame dos dados coletados, utilizando-se da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2007), de modo que eles passam pelas fases de pré-análise, inferência e interpretação. Em semelhante processo, os dados são cruzados e, com a composição de um produto resultante dos dois movimentos da pesquisa (teórico e empírico), aduzem-se, ao final, as exposições analíticas do estudo como considerações finais deste trabalho.

Efetivamente, as crianças contemporâneas assistem à tevê e as tecnologias têm, hoje, emprego relevante na ação educativa, o que não diminui o papel do professor, ao contrário, intensifica-o, visto que ele configura-se como mediador entre os conteúdos que a tevê veicula e a recepção das mensagens pela criança. Por conseguinte, este estudo propõe que se aliem os usos do potencial comunicacional da televisão e seus avanços de inovação tecnológica à educação da criança pequena com base na mediação didática do professor. Para tanto, acredita-se que os resultados desta pesquisa contribuam para novas reflexões, no campo da Educação Infantil e das tecnologias, que são uma demanda da contemporaneidade.

# **CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTITUIÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO**

Este capítulo tem como objetivo compreender como têm sido constituídas as ações educativas voltadas para a educação da criança pequena a fim de favorecer a análise da relação dos usos da televisão nas ações educativas do CMEI com as propostas atuais para a educação da criança pequena.

Considera-se que o contexto atual e seus encaminhamentos — como, por exemplo, a apropriação e a utilização de recursos tecnológicos na Educacional Infantil — correlacionam-se em materiais constituídos historicamente. Dessa forma, propõe-se, revisitando a história da infância brasileira e o processo de consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a apropriação dos sentidos da institucionalização e das propostas educativas atuais para a criança pequena da Educação Infantil.

A constituição dos marcos na história da infância brasileira e o processo de universalização e consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica são examinados a fim de entender-se como tem sido constituído o processo educativo institucionalizado para essas crianças.

Segundo a perspectiva sociológica de Kuhlmann (2010), na história social e no contexto da institucionalização da educação da infância, existem os elementos constitutivos que fundamentam práticas na atualidade. Segundo Kuhlmann (2010),

O estudo do passado pode, sim, suscitar reflexões que sirvam para aqueles que trabalham com a infância e a sua educação nos dias de hoje, contribuindo para a sua formação e aprimoramento profissional. É mostrar que as propostas para agora não podem ser pensadas como coelhos a se tirar magicamente da cartola, mas precisam envolver uma profunda reflexão ancorada tanto na prática quanto nos resultados das pesquisas e na produção teórica (p.13).

Desse modo, esta pesquisa investiga o contexto brasileiro e também leva em consideração o contexto mais específico: a história do estado de Goiás. A intenção é, analisando uma dada situação, poder-se aproximar mais da realidade investigada e contribuir para com a Educação Infantil local. Ao mesmo tempo, entende-se que muito desse estudo pode ser estendido a outros contextos em outras regiões.

## **1.1 Conceções de infâncias e de crianças**

Quando há o intento de discutir-se o tratamento de algum tema relacionado à criança pequena, como, por exemplo, a Educação Infantil com os usos de recursos tecnológicos educacionais, procura-se conhecer as especificidades do público ao qual se refere tal intenção. Entretanto nem sempre foi assim.

O que se percebe é que, primeiramente, à infância não havia intenções educativas e, segundo, o que explica a primeira questão, não havia nem mesmo o reconhecimento da infância para que fosse determinada histórica ou socialmente.

Os estudos de Lajolo (2011) apontaram que, assim como outras categorias, as quais, ao longo da história, têm uma trajetória até seu reconhecimento, a infância demorou muito a ser perfilhada. Esse processo que acontece com a mulher, com o negro, com o índio e com todos os segmentos que têm voz pelo discurso do outro é analisado por Lajolo (2011) por ter experiências semelhantes até ser reconhecido, pois:

[...] até que esperneiam, acham a voz e, na força do grito, mudam de posição no discurso que, ao falar deles e delas, acaba constituindo-os e constituindo-as. Do objeto passam a sujeito, ou, melhor dizendo, passam a sujeito e objeto simultaneamente, que as posições se alternam no engendramento do discurso (LAJOLO, 2011, p.230).

Com um olhar amplo, buscam-se alguns quesitos, no contexto histórico e social, sob os quais foi construída a ideia que temos hoje sobre a infância e sobre a criança. Nos textos dos pesquisadores Rosemberg (2011), Freitas (2011) e Lajolo (2011), como ponto de partida a essa busca, encontram-se análise a dados e registros de documentos com pistas sobre a história da infância. Nesses estudos da trajetória histórica, política e social da criança, divisam-se as marcas do caráter assistencialista precário destinado à criança e as evidências de uma infância brasileira marcada por abandono, descaso e exploração.

Segundo a pesquisa de Lajolo (2011), a infância só passou a ser notada quando o trabalho deixou de restringir-se ao interior das casas, o que se deu com o deslocamento das famílias. Com os membros da família dispersando, os pais não conseguiram mais acompanhar o desenvolvimento dos filhos, os quais ganharam as ruas, de maneira que, de crianças, passaram a ser chamados de “menores” e, em seguida, de delinquentes, mendigos e abandonados.

Lajolo (2011) analisa também a imagem da criança representada em diversas passagens da literatura brasileira e percebe a recorrente associação criança/fragilidade, criança/órfã e migrante. Nos relatos da autora sobre a trajetória da história social da criança brasileira,

registra-se fragilidade e desamparo. Não se têm registros acerca do que a criança enfrentava, vivia e sentia nos diversos momentos da história brasileira (LAJOLO, 2011).

Na busca da história social da criança, algumas definições são percebidas por conduzirem seu tratamento, o que ocorre, por exemplo, no que tange à definição da criança como anjo. É importante ressaltar que essa definição ganha corpo neste estudo devido ao contato com a realidade religiosa e com a de cunho confessional reveladas nos conteúdos dos dados coletados na pesquisa de campo.

Freitas (2011) mostra como a “representação se autonomiza em relação ao representado” (p. 256). Ao longo da análise de tal classificação da criança, o autor nota, pelos trechos da literatura brasileira que retratam a criança, que o destino do “céu”, reservado às crianças, confere certa dose de conformidade à situação social precária da infância brasileira. A representação construída amenizou até mesmo o destino de morte, associada ao contentamento de estar no céu (paraíso).

Nesse sentido, igualmente, a pesquisa de Alencastro (1997) observou, nos fragmentos e nas fotografias das crianças, que “Os anjinhos eram maquiados, enfeitados com coroas de flores, vestidos com mortalhas coloridas e, para eles, não se devia chorar (...) para não molhar as asas do anjo que vinha recolher o anjinho” (p. 112 e 113). Lajolo (2011), Alencastro (1997) e Freitas (1997) expõem a triste relação da representação da criança-anjo num teor de conformidade e aceitação do *status quo*, como afirma Freitas (2011): a criança desassistida. Com isso, a mortalidade infantil, por exemplo, era acobertada.

Essa é apenas uma das formas pelas quais a criança foi vista e representada. Na história da criança, ela segue contraindo diversas representações metaforizadas. Ela teve, segundo Freitas (2011), sua imagem criada e representada pelas esculturas sacras, pelos documentos jurídicos, pelas ciências humanas e pelas diversas classificações que descrevem a criança.

Sobre o aparecimento da noção de criança e de infância, o autor assevera e critica que a criança, na história social brasileira, aparece no meio dos discursos e pareceres e que quaisquer ciências começavam a classificá-la, “destinando a ela a condição de ser um objeto<sup>4</sup> de estudo” (FREITAS, 2011, p. 254). Nesse sentido, o tempo de ser criança e até mesmo a duração da infância são demarcados por diferentes áreas, como, por exemplo, a Psicologia, pelos documentos legais e pela Biologia, dentre outras. Uma dessas definições adveio do setor jurídico, como afirma Freitas (2011), que determinou o limite em que os “menores” pudessem responder por seus atos.

---

<sup>4</sup> Freitas (2011) tece uma crítica à forma como a criança era tratada e estudada, ao contrário de concebê-la como pessoa, como sujeito de direitos, como cidadã.

Em face das diferentes definições por via das quais as crianças foram representadas ao longo de sua história, Kuhlmann (2010) entende que definir infância é um processo construído social e culturalmente, já que

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc. reconhecê-las como produtoras da história (KUHLMANN, 2010, p. 30).

Nesse sentido, o conceito de infância e de criança, defendido nesta pesquisa, coaduna-se com Lajolo (2011) e Kuhlmann (2010) quando defendem que o conceito não se estabelecerá somente em leis ou nos discursos científicos. O reconhecimento, segundo eles, deve acontecer em cada espaço social e cultural onde se estabelece. Para Lajolo (2011), cada cultura tem que desestabilizar, negociar, restabelecer e reconstruir esse conceito. Sob essa ótica, conforme a autora, não existiria infância, mas *infâncias*, e cada local teria que partir desse reconhecimento das crianças com as quais trabalha, diferenciando-as das crianças de outras partes do estado, país ou das outras instituições.

## 1.2 Aspectos históricos constitutivos das políticas de assistência e de educação

Esta parte do estudo procura estabelecer uma relação e análise dos fatos históricos e sociais sobre como viviam as crianças brasileiras e sobre as ações constituídas para elas. Não será surpresa perceber que muitas das ações para as crianças não foram pensadas para elas.

A história da infância no Brasil, no século XIX, segundo Leite (2011), revelou um significativo índice de abandono de crianças. Observou-se, nesse período, uma ausência do lugar que a família ocupou no acompanhamento dos filhos. A responsabilidade pelas crianças, “crias” das casas, era compartilhada comumente também pela vizinhança. A ligação entre criança, sentido de anjo e ajuda voluntária foi uma combinação que marcou a história de assistência à criança brasileira.

O abandono, segundo Leite (2011), não foi notado apenas como uma condição das crianças negras, mas das brancas e das indígenas igualmente. À época, nos registros do Judiciário, as crianças “sem pai” figuravam como órfãs, bastardas e filhas ilegítimas de pais ausentes. O termo criança era uma forma usada para referir-se às que eram criadas pelos que lhes deram origem: sua família biológica.

Diante do descaso e do alto índice de abandono de crianças na época colonial, especificamente no século XVIII, implantou-se, no Brasil, a roda dos expostos, a qual, segundo Marcílio (2001), foi uma instituição missionária de assistência caritativa, administrada pela Santa Casa de Misericórdia. Trazida para o Brasil à época da colonização, ela seguia os moldes da instituição que já existia, desde o final da Idade Média, em Portugal, a qual se baseava no modelo italiano de amparo à criança abandonada.

Iniciando, primeiramente, em três cidades brasileiras — Salvador, Rio de Janeiro e Recife —, o dispositivo recebeu esse nome por ter um mecanismo, o qual permitia aos expositores<sup>5</sup> terem seu anonimato preservado ao abandonarem a criança, pois, segundo Marcílio (2011),

A forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada ao muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar à vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor, furtivamente, retirava-se do local, sem ser identificado (MARCÍLIO, 2011, p. 57).

Sua importância era justificada pelo quantitativo de crianças abandonadas nos bosques, lixões, portas de igrejas ou casas de família. Com o mesmo intuito, de preservar a vida das crianças que morriam ao ser abandonadas de qualquer jeito, a roda dos expostos do Brasil, para Marcílio (2011), a despeito da crítica a esse sistema, cumpriu um importante papel quanto à assistência das crianças abandonadas, visto que cumpriu o papel que as municipalidades efetivamente não realizavam.

Ao longo da história da roda dos expostos, ela é percebida como um lugar de assistência básica de sobrevivência cujas funções foram partilhadas pelos responsáveis pela instituição, pela Câmara Municipal e pelas amas de leite, as quais nem sempre recebiam alguma remuneração pelo seu trabalho, pois, segundo Marcílio (2011), mormente pela devoção religiosa, em cuidar dos anjos, cumpriam “a missão” de forma voluntária e, muitas vezes, acabavam assumindo o cuidado dessas crianças em suas próprias casas.

Logo após receber a criança abandonada, a roda dos expostos buscava uma ama de leite para cuidar da criança até os três anos de idade e, de certa forma, havia um incentivo para que ela continuasse com a criança, muitas amas, no entanto, continuavam cuidando da criança até os sete ou doze anos em suas próprias casas.

---

<sup>5</sup> Aquele que entregava a criança aos cuidados da instituição.

A partir dessa idade, o trabalho da criança poderia ser explorado de forma remunerada ou, como na maior parte das vezes, sua moradia e alimentação eram pagas com trabalho. Marcílio (2011, p.53) retrata as amas de leite como “mulheres extremamente pobres, solteiras, ignorantes e residentes nas cidades. Algumas eram mulheres casadas ou escravas”. Mesmo assim, o quantitativo de crianças abandonadas não era compatível com a quantidade de casas que as abrigavam. Nesse caso, elas ganhavam as ruas.

A Câmara Municipal também não assistia todas as crianças abandonadas, conseqüentemente, muitas famílias encontravam os bebês abandonados por diversos lugares das cidades e abrigavam-nas. Esses “filhos de criação”, adotados por famílias, representaram a mais frequente forma de acolhimento de crianças abandonadas, sobrepondo-se à roda dos expostos (MARCÍLIO, 2011).

Mesmo com os donativos das Assembleias Provinciais e com o incentivo da Igreja à continuidade do trabalho das irmãs<sup>6</sup> que dedicavam suas vidas à misericórdia, a instituição da roda dos expostos fracassou. Os índices altíssimos de mortalidade dentro dessas instituições impulsionaram os médicos higienistas e os juristas a unirem esforços pelo fim das rodas dos expostos.

Com a persistência e o aumento das questões sociais de abandono, no contexto geral do Brasil, despontaram as instituições filantrópicas cujo propósito, para Marcílio (2011), consistia em amparar as criança. Inicia-se, então, um momento de preocupação com o preparo dessas crianças para sobreviverem com o próprio trabalho. Desde cedo, tenta-se orientá-los à prática de um ofício a fim de que se aproveitasse sua mão-de-obra o quanto antes, garantindo, assim, eles mesmos, sua sobrevivência.

A partir de 1860, surgiram inúmeras instituições<sup>7</sup> de proteção à infância desamparada, voltadas ao preparo profissional, dando início a uma “nova fase assistencialista filantrópica” (MARCÍLIO, 2011, p. 78), período estendido até os anos de 1960.

Sobre esse contexto histórico, importa para esta pesquisa relatar uma observação de Corrêa (2011) quanto à intenção de mais uma política residualista à criança, a qual se relaciona à construção de uma cidade fechada e exclusivamente construída para abrigar as crianças abandonadas, ou seja, as que eram problema para a sociedade. O projeto da Cidade

<sup>6</sup> Irmãs Vicentinas e de São José de Chamberry, as religiosas Doroteias, as filhas de Santana, as irmãs Franciscanas da Caridade e da Penitência.

<sup>7</sup> Os maiores exemplos são o da Casa Pia e do Seminário São Joaquim. Com o lema “cuidar na sustentação e ensino de meninos órfãos e desvalidos, afim de que, convenientemente educados, e com profissões honestas venham depois a ser úteis a si e à nação, que muito lucra com seus bons costumes e trabalho” (Coleção das Leis do Império 1831. Actos do Poder Executivo, p. 61 apud FREITAS, 2011). Outras foram: a Casa dos Educandos Artífices (MA), 1855, Instituto dos Menores Artesãos (RJ), 1861, Asilo para a Infância Desvalida, Niterói, 1882. Ademais, colônias agrícolas espalharam-se pelo Brasil com esse fim.

dos Menores, não se concretizou, no entanto, foi projetado com o objetivo de afastar as crianças do convívio geral, o que demonstra a intenção das políticas de reparo aos problemas sociais da época, na definição de Kuhlmann (2010): “formas de isolamento das crianças de meios passíveis de contaminá-las, o principal deles, a rua” (p. 167).

Corrêa (2011) afirma que a construção da Cidade do Menores fez parte das ações do movimento higienista de 1934, o qual “pretendia uma sociedade higienizada, material e ideologicamente”. A Cidade dos Menores seria uma disfarçada tentativa de prisão e assistência à criança-problema. Como proposta, a construção da Cidade dos Menores anunciava:

Tivemos a preocupação de procurar projetar uma verdadeira cidade, em miniatura, a fim de que sua população, de cerca de mil crianças, pudesse viver como se estivesse em suas próprias casas, tendo, além disso, a impressão de fazer parte de uma pequena sociedade (CORRÊA, 2011, p. 330)<sup>8</sup>.

Diante da análise de tal projeto, Corrêa (2011) questiona se a higienização da sociedade seria pela disfarçada prisão das crianças e adolescentes. A proposta serve à crítica aos modelos de institucionalização da criança quanto à verificação do valor positivo que um modelo bem definido agregaria a ela.

Sair do contexto apenas de reparação às questões que afligem à sociedade, como alguns que reportou-se neste estudo, para a situação de visibilidade dos direitos da criança é o marco desse momento. A criança como categoria social, segundo Corsino (2009), exige não somente tratamentos e cuidados, mas também preparo e participação no seu desenvolvimento — tarefa que se destina a um campo não apenas assistencial. O que se tem despontando é uma nova concepção de criança e de infância com um olhar zeloso e mais abrangente a respeito da criança pequena institucionalizada.

### 1.3 Relação entre a história da infância e da criança e a da Educação Infantil brasileira

Durkheim (2001) considerou as crianças indivíduos “que não estão ainda maduros para a vida social” o que permite a associação à concepção das primeiras versões de creche.

Esses espaços, no Brasil, foram concebidos como locais onde as crianças poderiam esperar pela fase posterior, onde ficassem “guardadas”, cuidadas e protegidas (BRASIL,

---

<sup>8</sup>Archivos da PL 317a da exposição do professor Leonídio Ribeiro em parceria com o arquiteto Adelardo Caiuby.

2005). Pelo que se repara, concebiam-se que, se limpas, higienizadas e saudáveis, elas poderiam esperar para serem adultas, pessoas, cidadãs, mais à frente, sobretudo quando pudessem trabalhar e serem força de produção.

Apoiado na análise da arquitetura da época republicana, o autor Monarcha (2011) interpreta a criança como herdeira da República recém-instalada:

Dentre as inúmeras idealizações e concretizações que visam estabilizar e perpetuar o regime recém-instalado, ressaltam-se aquelas relativas à instrução pública, que, nesse momento, assume características de uma quase religião cívica, cuja finalidade é adotar a sociedade de coesão, mediante a educação dos — povo e criança — recém-chegados à vida republicana (MONARCHA, 2011, p. 106).

Inspirados no ideal iluminista, os republicanos tomam a Praça da República em São Paulo — antigo Largo 7 de Abril — por ser o mais espaçoso da cidade e onde se cogitava receber a nova catedral da cidade para a construção do edifício escolar: a Escola Normal da Praça . O local surge com o intuito de abrigar o Curso Normal, a Escola-Modelo Preliminar Antônio Caetano de Campos, a Escola-Modelo Complementar e o Jardim da Infância.

A referida escola, cuja obra iniciou-se em 17 de março de 1891 e concluiu-se em 2 de agosto de 1894, localizava-se em uma praça pública preparada para o predomínio da autoridade espiritual — arquitetonicamente, era quase um palácio, inspirado nos moldes europeus, descrito por Monarcha (2011) como carregado de simbolismo, como “predomínio da ciência sobre a fé, organização racional do espaço físico e social, porvir fulgurante e vitória da ordem e do progresso sobre as forças caóticas” (p. 111).

No Brasil, ao reproduzir-se a arquitetura no estilo europeu de modernidade, tencionava-se encobrir a servidão e os conflitos por meio da harmonia e da moralidade pública. O estilo arquitetural da construção da Escola Normal foi comparado, pela autora, aos ideais republicanos simbolizados em sua estrutura: força, poder e otimismo. Isso se daria pela formação de uma nova sociedade a partir daí, sobretudo pela instrução dos novos.

Acerca da Escola Normal, porém, Monarcha (2011) discute que a alta arquitetura encobria outra classe: a pobreza. Em 1897, após a ampliação do prédio, inauguraram-se as instalações do edifício do Jardim da Infância. O Edifício do Kindergarten — único no Brasil e no qual imperava o ideal republicano, mesmo inspirado nas ideias de FriedrichWilhem August Froebel. Conforme Monarcha (2011), seria o lugar para a “instrução dos novos” (p.113). O primeiro Jardim de Infância brasileiro, inspirado nos ideais froebelianos, buscava a “educação dos sentidos” das crianças com idade entre 4 e 7 anos.

Para definir o primeiro jardim da infância brasileiro, Monarcha (2011) descreve-o como o “palácio mágico de cristal”, “palácio das maravilhas” ou “Paraíso das criancinhas” em cujo interior “crianças rosadas animam a natureza, exercitando seus dons, e jardineiras<sup>9</sup> jovens agitam a vara de condão, exercendo forte sugestão sobre a imaginação das crianças” (p.121).

A partir de Monarcha (2011), porém, interpreta-se que o modelo de Educação Infantil brasileiro - com inspiração nos ideais de Froebel (francês fundador do Jardim da Infância) e nas teorias sobre a aprendizagem infantil da época - adotou mesmo foi um ideal sociológico e político, no sentido de construir uma nova gente brasileira. No contexto da República, nota-se o estado com “o papel de preceptor dos novos, subtraindo-os para o âmbito do privado, familiar e afetivo e conduzindo-os para o âmbito do público, social e político” (p. 123).

A idealização da instrução é acompanhada, segundo Monarcha (2011), por um período de valorização da criança. A República valorizou a criança, mesmo que isso significasse a valorização do futuro do ideal republicano. Na época, as categorias “criança” e “mulher” surgiram paralelamente. É com a mulher que novamente se estendeu o papel do cuidado para com os filhos e as outras crianças (profissão de professora ou assistencialista).

Segundo Rosemberg (2011), a Educação Infantil, no Brasil, teve início com propostas elaboradas por agências intergovernamentais ligadas à Organização das Nações Unidas (ONU), em especial o Fundo das Nações Unidas para a Infância (*UNICEF*). O *UNICEF*, que antes desse projeto de Pré-escola atuava com questões relativas à saúde e nutrição, volta-se para o campo educacional. As questões educacionais - que anteriormente eram de responsabilidade da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*UNESCO*) - a partir de então se transferem para o *UNICEF*, preocupando-se, inicialmente, “com a transmissão de valores à nova geração” (ROSEMBERG, 2011, p. 149). Assim, inicia-se sua atuação no campo educacional.

De 1940 a 1968, instalou-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr) junto ao Ministério da Educação e Saúde, criado para ser o supremo órgão de coordenação de todas as atividades relativas à proteção à infância, à maternidade e à adolescência” (ROSEMBERG, 2011, p. 148).

No Brasil, ganha espaço junto ao DNCr a preocupação em “como proteger em massa pré-escolares<sup>10</sup>”. Rosemberg (2011) avalia a intenção do DNCr como uma política de “assistência ao pré-escolar e não uma política para a Pré-escola (educação)” (p.148). A

---

<sup>9</sup> Jardineiras eram as mulheres que cuidavam das crianças do jardim. A metáfora utilizada por Froebel mostra a semelhança entre o crescimento da planta e o da criança, o que implicava regar, cuidar e podar.

<sup>10</sup>Rosemberg baseia-se em Lamare (1965) para entender a preocupação do Brasil com as ações e preocupações do DNCr no País.

primeira proposta do DNCr foi a criação de centros de apenas recreação, o que depois se transformou numa ação maior: o Projeto Casulo.

O modelo brasileiro de Pré-escola desempenhava também a função de assistência e tornou-se atrativo, sobretudo por ser mais barato que os jardins de infância. Uma característica, também, economicamente atrativa foi “a criação de classes de pré-primário anexas às escolas primárias, segundo um modelo menos elaborado e mais barato que os jardins de infância” (p. 149). Importante para a pesquisa destacar, neste ponto, a presença de políticas paralelas como alternativas que exigem menos investimentos ao atendimento da criança pequena que se perpetua nos dias atuais, o que será retomado.

Seguindo o curso dessas ações em que a Pré-escola surge com um caráter de educação compensatória para as crianças pobres, Rosemberg (2011) destaca a intenção do projeto que visou liberar a mulher-mãe para o ingresso no mercado de trabalho e, assim, elevar a renda familiar. O Projeto Casulo, implantado em 1977 e vinculado à Legião Brasileira de Assistência (LBA), atendia crianças de 0 a 6 anos de idade, de maneira que, em quatro anos, o projeto alcançou o atendimento a um milhão de crianças pobres.

Para Rosemberg (2011), a expansão acelerada “deu-se à custa de uma estratégia bem brasileira: ampliar o número de crianças e reduzir o custeio federal” (p.158). Consoante o levantamento da cobertura de atendimento nacional à criança em creche pré-escolar por meio da LBA entre os anos de 1977 e 1991, repara-se que, no ano da sua implantação (1977), o Projeto Casulo atendeu 21.280 crianças distribuídas em 725 creches/pré-escolas em 243 municípios brasileiros. Em 1990, esses números alcançaram a marca de 1.602.261 crianças atendidas em 23.265 instituições espalhadas por 3.286 municípios do Brasil (ROSEMBERG, 2011).

Para tanto, destaca-se que tínhamos os jardins de infância para as crianças ricas em instituições privadas e as creches e pré-escolas (Projeto Casulo) para as crianças pobres.

Sob a perspectiva da autora, compreende-se o contexto social da infância no período como o resultado do “infeliz casamento entre organismos intergovernamentais e o governo militar no Brasil” (ROSEMBERG, 2011, p.141). À época, o povo — por ter sido incentivado a cultivar uma consciência de participação, ou seja, por sentir que seus ideais e intenções eram ouvidos e respeitados — arrefeceu as tensões e os conflitos que seriam necessários.

Pelo texto de Rosemberg (2011), podem-se notar os fatores de prevenção adotados pelo Projeto Casulo — conotação de eugenia, evitar a ociosidade e a mendicância, zelar contra a decadência moral e a segurança nacional, uma vez que a pobreza poderia ameaçá-la. No período, a ideia de eugenia permeava o mundo. Em defesa dos futuros brasileiros, o cuidado

com um povo mais sadio evidenciava-se no fato de que a institucionalização das crianças evitaria sobretudo a reprodução dos abandonados. Como se vê, nenhum desses fatores, entretanto, estaria ligado à preocupação com a criança ou mesmo com a infância.

Como exposto por Rosemberg (2011), o Projeto Casulo surge como prevenção à desestabilização da segurança nacional, afinal, para seus idealizadores, os pobres não têm relação nenhuma com a harmonia e o equilíbrio. Pelo contrário, é certo que, pela porta da pobreza, entra a marginalidade e a violência, conseqüentemente, projetos como esse visam “atuar, de forma integrada, principalmente junto às crianças, prevenindo-as do destino que a pobreza lhes reserva” (p.147).

Ainda sobre essas bases sobre as quais se assenta a educação para a criança pequena, é importante para esta pesquisa salientar uma constatação sobre a criança maior de seis anos ainda na Pré-escola anunciada no estudo de Rosemberg (2011). A autora relata que, ao estudar a avaliação da cobertura do atendimento ao pré-escolar, no Brasil, em 1991, verificou um número significativo de crianças entre sete e nove anos que, em vez de frequentarem escolas primárias, obrigatórias constitucionalmente, estavam ainda na Pré-escola. Diante disso, a autora conclui que a Pré-escola de massa, com atendimento pobre para o pobre, além disso, estava sendo usada também como alternativa mais barata à Educação Primária.

Essa questão é importante para, adiante, estabelecerem-se as bases para a definição das especificidades da Educação Infantil.

#### 1.4 História da infância e da criança em Goiás

Para a pesquisa, a fim do objetivo de entender as bases constitutivas do processo educativo definido atualmente para as crianças da educação infantil, considera-se o contexto histórico da educação da criança em Goiás.

Na história da infância, em Goiás, retratada pela pesquisa representativa de Valdez (2002), observou-se também, logo no texto introdutório, o relato da ausência da criança em toda a história brasileira e a relação entre a qualidade daquele que não fala e a ausência de voz da criança nas legislações, literaturas e outras publicações.

Seus estudos retratam que, por volta do século XV, a criança ainda não era separada da vida adulta, diferenciação ocorrida somente com a privatização da família e da infância, por volta do século XVIII.

No Brasil, a meninice nas sociedades patriarcais era bem curta. Nos primeiros anos, a criança era idealizada ao extremo e comparada a um anjinho. Essa idealização da criança, que muito se aproximava da visão da Igreja Católica, terminava ao chegar à idade da razão, aos seis anos, transformando o anjo em menino-diabo, identificado como uma criatura estranha que não comia à mesa, nem participava, de modo algum, da conversa de gente grande. Para alguns autores, o Brasil era um país “quase sem meninos” e o próprio menino-diabo encerrava sua meninice por volta dos dez anos e logo se tornava rapaz (VALDEZ, 2002, p. 12).

Na Província de Goiás, como aponta Valdez (2002), a realidade não era diferente, porque:

As crianças eram vistas como pequenos adultos. Delas era exigido comportamento de gente grande, eram vestidas como adultos, casavam-se cedo, trabalhavam precocemente etc. Porém, quando se tratava de brincar, elas soltavam suas meninices, sonhos, fantasias e agiam como qualquer criança em diferentes lugares e tempos históricos (VALDEZ, 2002, p.12).

Ao buscar estas especificidades sobre a criança pequena em Goiás dentro da pesquisa da autora encontrou que até o início do século XX, as famílias não eram numerosas e a importância dada ao nascimento e à morte, à época, era quase equivalente. Havia muito o medo de que as crianças não “vingassem”, termo usado para designar a sobrevivência da criança em Goiás (VALDEZ, 2002).

Na história da criança goiana, vê-se, conforme Valdez (2002), que o contexto religioso também marcou e definiu traços da sociedade goiana. A autora pondera que a associação entre a fase da infância e a idade tida como padrão da idade dos anjos da Igreja Católica alude à criança de zero a seis ou sete anos. Para Valdez (2002), a Igreja cuidava das crianças após essa fase, período que passava a se chamar idade da razão (mais ou menos após os sete anos), pois era a fase de rebeldia e protestos, o que significava expulsão do paraíso<sup>11</sup>.

As definições sobre as crianças, segundo Valdez (2002), diversificavam-se conforme as tradições. Os filhos de escravos eram conhecidos como moleques ou negrinhos. Pequeno correspondia à idade de sete e oito anos, fase próxima à idade da razão. Os filhos dos índios eram curumins e assim eram tratados até os 12 anos aproximadamente.

Conforme Valdez (2002), em Goiás, não houve a roda dos expostos. Enquanto em outros estados a roda recebia inúmeras crianças abandonadas, em Goiás, o número foi insignificante. A análise de tal dado pela autora atribui-se ao alto número de indígenas povoando as terras goianas, cuja cultura é de bons tratos e acompanhamento harmonioso e cuidado com as crianças (curumins).

---

<sup>11</sup> Refere-se a Adão e Eva expulsos do paraíso: contexto religioso cristão da criação.

Mesmo que em alguns relatos, como os de Leite (2011), tenha-se notado o abandono de crianças indígenas, na sociedade indígena, o abandono não é uma prática comum. Há registro de uma educação livre, natural, mas não de abandono. Outra característica importante para compreensão da família goiana quanto à educação das crianças é a ausência da atenção masculina. As crianças cresciam sem o acompanhamento constante do pai e “a mãe era quem enfrentava as preocupações cotidianas em relação aos filhos” (VALDEZ, 2002, p.22).

Sobre os primórdios da educação no estado, destaca-se que:

Goiás, nem outra capitania criada no século XVIII, foi contemplada com Escola Régia, apesar da Província remeter uma boa quantidade de ouro aos cofres de El-Rei. Para o Goiás daquela época, o descaso não tinha importância, pois não se desejava nem ansiava por escola, pois os pais que traziam seus meninos para com eles se embrenharem nos sertões à procura de ouro, como nômades, nem de longe se interessavam por escolas. Igualmente, mais tarde, quando a sociedade voltou para a produção pecuária, não interessava aos fazendeiros saber ler, escrever, muito menos aos funcionários do governo (VALDEZ, 2002, p.57).

Pelos relatos da pesquisa de Valdez (2002), repara-se que a educação formal da Província de Goiás tardou em participar dos ideais democráticos, mesmo que, na segunda metade do século XIX, tenha sofrido intervenção do Estado, tenha continuado precária e sempre sujeita à redução de salários de professores e fechamento de escolas para contenção de gastos públicos. Nota-se o atendimento educacional desconsiderado a ponto de sofrer primeiramente das necessidades de contenção de gastos pelo estado.

Pelos fragmentos da história da educação de Goiás encontrados na história do estado, pesquisado por Valdez (2002), somente com a passagem para a República é que a criação de entidades educacionais aumentou de forma considerável.

### 1.5 Educação Infantil brasileira: aspectos políticos e legais

Como visto, por muito tempo, a infância foi desconsiderada como uma fase potencial. A concepção centrava-se na noção de infância como uma etapa apenas de preparação para um “vir a ser” no futuro. O que se observa, portanto, é que a pessoa, durante a infância, permanecia em modo *standby*<sup>12</sup>, à espera, a fim de que, quando adulta, pudesse participar da vida em sociedade. Essa noção de infância como fase não legitimada, segundo Sulzbach,

---

<sup>12</sup> O modo *standby*, segundo Rodrigues (2009), significa que o aparelho está temporariamente em repouso, ou seja, ele não está desligado, continua consumindo energia e está aguardando algum comando para que o equipamento exerça sua função principal.

(2000), concorreu para que a criança não fosse vista como cidadã e suas potencialidades fossem desconsideradas durante muito tempo.

A trajetória da definição do tempo (história) e do espaço (contexto social) educacional voltado às crianças que ainda não estavam na idade de ingresso no Ensino Fundamental faz parte de um cenário que ainda em construção. De acordo com Rizzini (2000), as discussões sobre a infância, na contramão das ações de reparação dos problemas infantis instalados, ocorreu a implementação das creches e pré-escolas que oferecessem educação de qualidade.

Pelos estudos de Corsino (2009), também em vários contextos da vida urbana atual, as crianças que permanecem nos lares são privadas das interações com outras crianças, que, em outras épocas, brincavam nas ruas, nos quintais, nas praças, nos parques. O acúmulo de atividades diárias, tanto das crianças quanto dos pais, e a violência urbana concorrem, cada vez mais, para que as crianças fiquem enclausuradas em suas casas.

Nesse contexto, segundo Corsino (2009), crianças de distintas classes sociais partilham de um mesmo padrão de vida de confinamento, pouco contato com a natureza, pouca movimentação, interação e passam horas sozinhas diante da TV.

Nessa direção, Corsino (2009) pondera sobre a necessidade de institucionalização da primeira infância, sendo que, muito além das questões anteriores, a Educação Infantil permite um ganho em benefícios pessoais, educacionais, econômicos e sociais. A autora refere-se à ampliação das relações estabelecidas pela criança, pela troca de conhecimentos possíveis no coletivo da instituição, pelo pronto atendimento de suas necessidades, pelo impacto positivo na transição com maior sucesso, pelo menor índice de reprovação no avanço para outros níveis de escolaridade, pela inserção das mães no mercado de trabalho, pelo aumento da renda familiar, pela redução da probabilidade de crime e delinquência e pela redução do trabalho infantil (CORSINO, 2009). Ela percebe, na Educação Infantil, uma defesa e guarda os direitos à infância e a continuidade de uma vida mais segura.

Nessa perspectiva, reforça-se a defesa do atendimento a todas as crianças que estão em fase de frequentar a Educação Infantil (política de universalidade<sup>13</sup>) e não apenas às crianças de pais trabalhadores, os quais não têm onde deixar os filhos (política residualista<sup>14</sup>). Isso se dá em virtude da crença de que o atendimento público à criança, em fase de creche e pré-escola, não seja apenas de assistência, mas que favoreça o direito à educação (DOURADO, 2011).

---

<sup>13</sup> Caráter de integralidade das políticas sociais voltadas para a garantia do direito de todos os cidadãos (ROCHA, 2011, p. 331).

<sup>14</sup> Atendimento do Estado a uma parcela da população: grupos marcados pela exclusão ou pobreza. Nessa concepção, o mercado supre os serviços para os que podem pagar (NUNES e CORSINO, 2011, p. 331).

Essa visão segregadora, contudo, é mais comum do que deveria. Semelhante questão foi observada na pesquisa de campo, descrita no capítulo 3, na qual os profissionais da instituição de Educação Infantil surpreendem-se quando pais procuram-na e declaram não trabalhar ou quando percebem que a família não pertence a um grupo de baixa renda.

Tais atitudes confirmam que a real proposta dessa etapa educativa ainda não está clara e que a concepção de amparo e guarda das crianças vindas de famílias carentes financeiramente e de classe trabalhadora insiste em prevalecer. A conscientização da necessidade de a instituição educativa realizar um trabalho voltado para o desenvolvimento das potencialidades infantis necessita ocupar o lugar dessa antiga crença.

Quanto à trajetória das políticas educacionais atuais para a criança pequena, um importante impulso foi dado com a Constituição de 1988 (CF, 1988). Na Carta Magna, legitima-se que a educação pública também deve e tem um papel importante na formação da criança de zero a seis anos. No artigo 208, IV (CF, 1988), aborda-se o direito da criança à Educação Infantil, desde seu nascimento até os seis anos de idade e estabelece-se que o atendimento aconteça em creches e pré-escolas. Segundo Nunes e Corsino (2011),

A Constituição brasileira de 1988, pela primeira vez na nossa história, postula suas políticas sociais — e a política educacional — sob uma orientação universalizante. Entretanto, em virtude das posições políticas e das condições econômicas, elas não seguiram integralmente a orientação universalista e efetivaram-se, em alguns casos, tendendo ao modelo residualista (NUNES E CORSINO, 2011, p. 331).

Se a Constituição federal legitimou o direito à educação da criança dessa faixa etária, deve-se frisar que ações concretas — lutas, movimentos, debates e embates — foram travados até que se percebesse como necessária e aceita uma nova concepção de criança, incluindo-se tais direitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, apresenta-se como um exemplo de conquista, uma vez que exerceu papel decisivo na nova composição do sistema educacional. No documento, foram assinalados os direitos da criança como um ser social, defendida sua proteção e amparo, inclusive, considerou-se o seu direito à educação.

Na trajetória da legalidade da Educação Infantil, houve, em 1996, a estruturação do atendimento educacional às crianças de zero a seis anos. Após a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o sistema educativo passou a abranger dois níveis — Educação Básica<sup>15</sup> e Ensino Superior —, de modo que a Educação Básica compõe-se de três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

---

<sup>15</sup> Concebida como um direito público, a educação básica situa-se, tradicionalmente, no postulado de um ensino universal, destinado à formação comum, para todos, que se fundamenta no princípio republicano de igualdade de oportunidades educacionais (BRZEZINSKI, 2008, p. 101).

No desdobramento do lugar, do tempo e do espaço à educação da criança de zero a seis anos, destacam-se algumas estruturações. Quanto ao tempo, a Lei nº 9.394/1996 define, para as crianças de zero a três anos, a educação desenvolvida em creche e, para crianças de quatro a seis anos, na pré-escola. Nunes e Corsino (2011) alertam para a perspectiva de que, ao passo que se integre creche e pré-escola num mesmo estabelecimento, não mais existira a separação dessas unidades, compondo as Instituições de Educação Infantil.

Quanto ao “tempo” (idade), o dispositivo da Lei nº 9.394/96 já sofreu alterações sobre a idade da criança da Educação Infantil. Uma delas deveu-se ao efeito produzido na Educação Infantil pela ampliação do Ensino Fundamental a partir da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006<sup>16</sup>, que tornou obrigatória a inclusão das crianças de seis anos nessa segunda etapa da Educação Básica. Logo, a oferta do Ensino Fundamental, que se dava em oito anos, passou para nove, e o atendimento às crianças em idade de sete a quatorze anos ampliou-se, iniciando aos seis anos.

Assim, hoje, no Brasil, segundo as DCNEI (2009), por Educação Infantil entende-se a primeira etapa da Educação Básica e seu público é compreendido pelas crianças de zero a cinco anos de idade.

Com a redução da faixa etária para o ingresso no Ensino Fundamental de sete para seis anos, reconfigura-se o cenário da Educação Infantil. Conforme Nunes e Corsino (2011), as alterações dessa demanda não se restringem apenas à abrangência etária, agora até cinco anos e onze meses, mas, sobretudo, a questões fundamentais atinentes à garantia do direito das crianças pequenas à educação de qualidade.

Sobre as definições etárias para as crianças de tal etapa, esta pesquisa encontrou dificuldades quanto ao termo para mencionar as crianças da Educação Infantil. Atualmente, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a palavra *criança* relaciona-se à pessoa de até 12 anos de idade incompletos e nomeia adolescente como a faixa etária entre 12 e 18 anos. No referido documento, algumas vezes, o período compreendido antes dos doze anos alude simplesmente à infância e à pessoa na idade de criança.

Diante disso, nesta pesquisa, portanto, faz-se opção pelo uso dos termos utilizados por Kuhlmann (2010) e por Rocha (2001 e 2011): “criança da Educação Infantil” e “criança pequena”, para referir-se à criança de zero a cinco anos e onze meses que está na Educação Infantil.

---

<sup>16</sup> A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Isto posto e ante o contexto da estruturação da etapa de ensino voltada à criança até cinco anos, destaca-se também o papel desempenhado pelo Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001. No documento, definiram-se ações e medidas para implementação dos dispositivos constitucionais da LDB/1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Dentre as metas e ações propostas, como parte das políticas públicas para a infância, sobressai-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação/2007 (FUNDEB)<sup>17</sup> em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério/1996 (FUNDEF)<sup>18</sup>.

A partir dessa alteração, passou-se a incluir, no destino das receitas da Educação, as duas outras etapas que não eram anteriormente contempladas com o FUNDEF: a Educação Infantil e o Ensino Médio. É relevante salientar que tal mudança atingiu até mesmo as instituições de Educação Infantil conveniadas, desde que atendessem crianças de até três anos de idade (DOURADO, 2011).

Outra alteração na LDB/1996 efetivou-se recentemente, ocorrendo por via da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Com essa medida, a Educação Básica torna-se obrigatória entre os quatro e dezessete anos. Os pais ficam responsáveis por colocarem as crianças na Educação Infantil a partir dos quatro anos. Já os municípios e os estados têm até o ano de 2016 para garantirem formas de inclusão dessas crianças de quatro anos nas instituições públicas.

Consoante os documentos mencionados anteriormente e embaixadores da perspectiva atual da Educação Infantil (Constituição de 1988, LDB de 1996 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 1999), percebe-se que essa etapa educacional requer que o profissional atue de posse de uma visão global, de modo que compreenda as especificidades do que seja a educação da criança pequena.

Brzezinski (2008) defende a necessidade de uma formação consistente dos profissionais que irão atuar na Educação Infantil e que a formação deles aconteça prioritariamente nos cursos de Pedagogia, preferencialmente, ministrados em universidades. Brzezinski (in SCHULTZ, 2004) aponta a exigência de investimentos urgentes na qualidade da formação desses profissionais devido às características do atual momento histórico que exige profissionais com “conhecimentos cada vez mais aprofundados e domínio das novas

---

<sup>17</sup> Regulamentado pela Medida Provisória nº 339, posteriormente convertida na Lei nº 11.494/2007. Sua implantação foi iniciada em 1º de janeiro de 2007.

<sup>18</sup> Instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9424, de 24 de dezembro do mesmo ano e pelo decreto nº 2264, de 27 de junho de 1997, foi implantado em 1º de janeiro de 1998.

tecnologias como recursos indispensáveis a uma práxis pedagógica que realmente esteja voltada para a formação do homem contemporâneo e do futuro” Brzezinski(2004, p.15).

Brzezinski (2008) coaduna com Rocha (2001), a qual defende que a Educação Infantil desponta como uma nova discussão para o campo da Pedagogia e, sobretudo, requer exigências e influências teóricas e contextuais antes não colocadas. O zelo pela formação desses profissionais ante essas concepções mostra-se fundamental.

Apoiado nessas especificidades da Educação Infantil, este estudo analisa adiante, conforme Rocha (2001, p.31), que ela constitui-se como “um campo particular do conhecimento pedagógico”. Esse campo particular é realçado pelas novas influências do contexto das crianças pequenas que leva em conta tanto o cuidado com o ato de educar, quanto à continuidade da ação da família como a forma de articulação ao Ensino Fundamental.

#### 1.6 Educação e cuidado na Educação Infantil

Os modelos de Educação para a criança pequena, abordados na história da educação brasileira, segundo Rocha (2001), sofreram influência da Psicologia do desenvolvimento entre outras áreas que, de tal forma incutiu as marcas de padronização como principais formas de intervenção educativa. Sob essa ótica, estaria uma das explicações de muitas vezes as práticas pedagógicas na Educação Infantil “não se diferenciaram da escola tradicional ao constituírem práticas de homogeneização” (ROCHA, 2001, p. 28). À face disso, também a busca por modelos — como a inspiração, por parte do primeiro Jardim de Infância, no Kindergarten froebeliano — coaduna a teoria de Rocha (2001) quando desvela que a educação infantil apenas ajustava suas práticas ao atendimento da criança de pouca idade, mas que, no geral, tinham as mesmas intenções das práticas escolares: a disciplina e o enquadramento social.

Nessa direção vão se revelando as práticas e concepções que dificultaram a construção das especificidades educativas para a criança pequena. Desta forma, somente aos poucos, tem se delineado a identidade da Educação Infantil brasileira, a qual se apresenta como um novo campo educativo, visto que, tradicionalmente, as categorias escola, ensino/ aprendizagem, aula, conteúdos e aluno que sempre fizeram parte da concepção definidora da educação/escolar, no entanto, começam adesvincular das práticas atuais intencionadas para a constituição da Educação Infantil.

Nunes e Corsino (2011) asseveram que existiram duas frentes promotoras de ações que se uniram e que passaram a firmar a concepção de criança e de infância por meio da qual a

Educação Infantil deve orientar-se hoje. A primeira refere-se ao campo das ações as quais promoveram mudanças na Educação Infantil a partir das discussões travadas pelos movimentos sociais e de luta, organizados por setores da sociedade, por organizações sociais e governamentais com o propósito de zelar pela criança. A segunda diz respeito ao setor técnico-científico, formado pelos estudos desenvolvidos pela Antropologia, Psicologia do desenvolvimento, da Filosofia, da Sociologia e da cultura, dentre outros.

Somente o diálogo entre esses campos, ao contrário do discurso de um campo único, segundo Nunes e Corsino (2011), “possibilitou conceber a criança de forma ampla e integrada e, a infância, como um momento fundamental no processo de formação humana” (p.332). Essa visão ampla da criança aponta para uma questão crucial da Educação infantil que parte da premissa de não separar as ações de educação que ora se incorporam e o cuidado necessário à criança em pleno desenvolvimento. Nessa perspectiva integrada, Nunes e Corsino (2011) enfatizam que, ao realizarem-se ações de cuidado, educa-se, da mesma forma que as ações educativas fazem-se ações de cuidado.

Em concordância com tal perspectiva e baseada nos estudos de Rocha (2001), Nunes e Corsino (2011), Kuhlmann (2010) e no documento DCNEI (BRASIL, 2009), esta pesquisa adota os termos ação educativa, espaço educativo, agrupamento, espaço da sala e crianças para tratar sobre o contexto da Educação Infantil e, assim, englobar as ações simultâneas de educação e cuidado, ações constitutivas dessa etapa da Educação Básica. Estes termos englobam, pelos estudos destes autores e documentos, a função de estabelecer a finalidade própria desta etapa educativa.

Nestas concepções que versam sobre a criança pequena, de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), pressupõem saberes que partem das vivências e convivências das crianças, tanto da interação entre elas, quanto delas com o adulto.

Por conseguinte, as crianças, segundo as DCNEI (BRASIL 2009), devem dispor de um ambiente organizado, com o planejamento de ações em diversos espaços, respeitando-se seu tempo e contemplando a diversidade de materiais que assegurem a educação da criança pequena na sua integralidade — proposta que compreende o cuidado “como algo indissociável ao processo educativo” (DCNEI, 2009, p. 19).

Torna-se importante realçar a importância da coexistência do ato de cuidar da criança nas ações da Educação Infantil por pesquisas como a de Rocha (2001) e Nunes e Corsino (2011) apontarem que, à medida que a Educação Infantil incorporou-se ao sistema educacional, houve o entendimento e a valorização da escolarização das crianças pequenas e uma consequente desvalorização do ato de cuidar. Esse é um dos motivos que documentos

orientadores da ação educativa específicos para a Educação Infantil, como é o caso dos RCNEI (BRASIL, 1998), foram criticados em virtude de seu referencial pautar-se em práticas similares ao modelo escolarizado, com separação de áreas ou eixos temáticos compartimentados e por conteúdos definidos e programados pela faixa etária da criança.

Outro ponto que reforçou o caráter de escolarização nas ações da Educação Infantil deveu-se a um mau entendimento da função de propiciar a articulação com o Ensino Fundamental. Corsino (2009) comenta que a Educação infantil foi confundida com uma preparação para o Ensino Fundamental, o que representou um equívoco ao considerar que essa etapa não teria finalidade própria, mas caráter preparatório à etapa seguinte.

Quanto a essa transição, Corsino (2009) esclarece que

A Educação Infantil, com suas práticas pedagógicas, que visam ao desenvolvimento integral das crianças, portanto, focadas na(s) linguagem(s), na expressão, no espaço do brincar, na apropriação interdisciplinar de conhecimentos etc., e com seu sistema de avaliação de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, tem muito a contribuir em diálogo com o Ensino Fundamental, podendo ocupar um importante lugar no cenário educacional brasileiro atual (CORSINO, 2009, p. 2).

Nessa direção, Brzezinski (2008) igualmente alerta que, devido à Educação Básica ser um só corpo, mesmo que formado por três segmentos, há a necessidade de integração e articulação entre seus vários níveis e, deles, com o Ensino Superior, pois “estes não devem ser compensatórios e, sim, complementares e integrados” (BRZEZINSKI, 2008, p. 105). Mas cada etapa tem suas características próprias e o avanço é uma sequência articulada aos segmentos anterior e posterior, sendo que nenhuma etapa tem finalidade preparatória ou compensatória (BRZEZINSKI, 2008).

Com o intuito de firmar tais diferenças, o estudo de Rocha (2001) reforça que,

Na educação das crianças menores de 6 anos em creches e pré-escolas, as relações culturais, sociais e familiares têm uma dimensão ainda maior no ato pedagógico. Apesar do compromisso com um “resultado escolar” que a escola prioriza e que, em geral, resulta numa padronização, estão em jogo, na Educação Infantil, as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza e, também, ao conhecimento produzido e a produzir (ROCHA, 2001, p. 32).

Assim, e diante do entendimento da necessidade de compreender a abrangência das ações de cuidado na Educação Infantil, bem como a relação entre educação e cuidado, esta pesquisa opta por aprofundar nesta questão a partir dos estudos de Maranhão (2000) e Schmitt (2011) a fim de estabelecer a maneira como o cuidado participa da ação educativa e como o

cuidado compartilha da produção de conhecimento. Firma-se no estabelecimento da definição destes campos, uma vez, que o estudo destes campos, permitiu enxergar um espaço de utilização de recursos pedagógicos, como por exemplo, os tecnológicos nas ações educativas da Educação Infantil que apontou para problemática que é o aporte principal deste estudo: os usos da TV na Educação Infantil.

Consoante os estudos de Maranhão (2000), o cuidar, que, na maioria das vezes, efetiva-se em processos relacionados ao corpo ou com o ambiente, não é, ordinariamente, classificado como uma ação da educação. Para o entendimento do cuidar como intrínseco à ação do educar a autora lembra que essa ação, ao ser efetivada, traz uma carga de intenções e sentimentos que significam o contexto da sua realização. Assim, Maranhão (2000) define que

Cuidar da criança é compreender sua singularidade como pessoa e como ser, que está em contínuo processo, crescimento e desenvolvimento, assim como ajudá-la a identificar suas necessidades humanas em cada fase e atendê-las (MARANHÃO, 2000, p 118).

Para Maranhão (2000) é no momento do cuidado individualizado que os vínculos humanos entre educador e criança constroem-se e passa-se a entender melhor a criança em particular. Nesse momento, reconhecem-se suas necessidades específicas e, conseqüentemente, favorece-se a identidade daquela criança ou de cada criança.

Com base nisso, percebe-se que a interação estabelecida entre o professor e a criança, nesses momentos singulares de cuidados, educa. Conforme Maranhão (2000), nesses momentos se expressam tanto as práticas sociais de promoção de saúde e atenção quanto as de educação para as crianças.

Por outro lado, Schmitt (2011) destaca que os momentos individualizados de cuidado — visto sua importância no desenvolvimento da criança — enfrentam dificuldades porque o ambiente é coletivo e, por vezes, igualmente, devido à insuficiência de professores para, ao mesmo tempo, realizarem o atendimento individualizado e o cuidado para com o grupo de crianças.

Segundo Schmitt (2011) esse tempo do professor para a realização das atividades individualizadas produz uma conseqüente problemática. Para ela, sempre existe um tempo de “ausência” do professor com relação ao grupo de crianças, dada a esse momento da sua atenção individualizada. Esta ausência não relaciona-se à saída do professor do agrupamento, ou que as crianças estejam sozinhas. Refere-se à atenção. A autora alerta para a dificuldade de dividir-se o tempo do professor com o coletivo de crianças e com cada criança individualmente.

Ao calcular a média de tempo que o educador dispensa ao cuidar de cada criança individualmente e multiplicar pela quantidade de crianças e de vezes que faz esse atendimento a elas, Schmitt (2011) verifica que se abre um espaço de ausência não só da supervisão, mas também das relações entre o adulto e o grupo de crianças.

Ante essa ideia exposta pela autora, discute-se a suficiência da quantidade de professores por crianças para não se enfraquecer essa relação. E nesse ponto, questiona-se, diante da inexistência de um quantitativo necessário de profissionais, o que preencheria esse espaço de ausência do educador junto ao grupo das crianças enquanto o educador realiza os atendimentos individualizados?

Também foi possível apreender do estudo de Schmitt (2011), acerca desse aspecto, que o tempo da criança para alimentar e higienizar e o tempo que a instituição estabelece para cada turma entram em conflito. Verifica-se que a questão é mais recorrente no grupo de crianças da Creche, porque, além de os profissionais executarem os cuidados relacionados à alimentação e às trocas, por exemplo, os profissionais, nesses momentos, também estão construindo ações educativas de autocuidado, assim, as crianças da Creche sofrem mais ainda, quanto a essas demarcações das relações de tempo e espaço físico da instituição, do que as da pré-escola.

Acerca do modo como as atenções individualizadas devem suceder, Schmitt (2011) propõe que o ambiente concorra para o aprendizado da criança em termos de o educador ter confiança nas crianças durante esses momentos e, igualmente, de o espaço que eles organizam para essas situações de sua “ausência” permitir segurança de suas ações. Schmitt (2011) alerta que o professor deve planejar tanto as ações em que estará presente, como também as situações em que estará distanciado. Quanto a esta questão a autora ressalta sobre a importância de atentar para o papel que os elementos com os quais a criança fica em contato durante as ausências das ações dos adultos.

Esses objetos com os quais as crianças relacionam-se intensamente nesses momentos, conforme Schmitt (2011), devem participar do planejamento dos professores, uma vez que, integram as vivências e impõem marcas na relação educativa.

Schmitt (2011) pondera sobre esses elementos:

O espaço desta perspectiva representa um terceiro educador, junto com os demais profissionais da sala. Contudo, não é um educador formado por si mesmo ou pelo acaso, mas sim pela ação humana; primeiramente, pela ação dos adultos que, de forma consciente ou não, vão circunscrevendo nele suas concepções a respeito das crianças, de seu papel e das relações a serem ali vivenciadas. O espaço transforma-se num lugar pelas marcas sociais e

personais que os sujeitos vão lhe conferindo em suas relações (SCHMITT, 2011, p.26).

Schmitt (2011) destaca exemplos de tais elementos que se circunscrevem como terceiros educadores: o móvel, o piso, as almofadas, os barulhos, as outras crianças, os brinquedos e alguma outra atividade programada pelo professor.

Com relação a semelhantes elementos dos quais o professor lança mão como recursos nesses momentos, seria possível acrescentar-se hoje, a presença e utilização dos recursos tecnológicos, como por exemplo, o ato comum de assistir à televisão. Esta última possibilidade, a de assistir TV, guardadas as exigências referentes a ela, constitui-se como elemento principal das discussões que compõem o segundo capítulo deste estudo.

Ao percorrer tais questões sobre a constituição do processo educativo para a Educação Infantil e finalizar com estes estudos de Maranhão (2000) e Schmitt (2011) intencionou-se realçar a necessidade de ações planejadas que considerem as crianças e suas infâncias. Buscou-se evidenciar que o processo educacional de crianças pequenas envolve o cuidado como parte inerente às ações educativas da mesma forma que a ação educativa engloba ações simultâneas de cuidado. A discussão centrou-se sobre a constituição da prática educativa atual para a criança pequena a fim de analisá-la em diferentes contextos como, por exemplo, no da utilização de recursos tecnológicos, mais especificamente, nos usos de programações televisivas com crianças pequenas em Instituições de Educação Infantil, objetivo central deste estudo.

## **CAPÍTULO 2 - A TELEVISÃO E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este segundo capítulo constrói-se com base no reconhecimento do potencial da televisão como recurso tecnológico na educação da criança pequena, percorrendo o contexto histórico, os propósitos e as utilidades da televisão, bem como seus produtos e programações, até suas especificidades como tecnologia educacional. O ponto de partida para a discussão da TV como recurso tecnológico educacional é a exploração da capacidade do aparelho, dado o interesse da criança pelas programações veiculadas.

A via desta análise é a aproximação dos usos do potencial da televisão — como tecnologia criada com fins comunicacionais e informativos de massa — ao seu aproveitamento para auxiliar os professores, em sua ação educativa, e as crianças pequenas em seu cuidado e educação. Nesse ponto, é discutido o potencial controverso da programação televisiva, dado seu caráter ideológico e de intenção comercial.

O capítulo finaliza após um balanço de sensos e dissensos sobre os usos da televisão e uma apresentação da mediação didática como a possibilidade de expandirem-se os seus usos no contexto educativo da criança pequena. Para isso, aproveitam-se os estudos desenvolvidos, os quais abrangem a exploração do potencial da TV nas ações educativas para crianças pequenas e a educação necessária para fazer-se uso dos meios comunicativos de massa — educação para os meios.

### **2.1. Televisão: a tecnologia que permanece ligada!**

A televisão estimula vivências, aproxima realidades, homogeneiza informações e intensifica descobertas, levando, para uma quase totalidade de lares, diferentes programações, carregadas de múltiplos gêneros comunicacionais de entretenimento, informação e conhecimento. Ela também está presente, com fácil acesso, no cotidiano dos diversos ambientes sociais.

Embora não se possa generalizar, conjectura-se que todos gostam de ver tevê, afinal, por meio da sua diferente e vasta opção de programação, acaba por atender aos mais diversificados gostos e interesses. No ano de 2001, segundo dados do IBGE<sup>19</sup>, a porcentagem

---

<sup>19</sup>Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, na última década, o uso da TV, nos lares brasileiros, aumentou 6,6%.

dos lares que possuíam um aparelho de TV era de 89%, e a pesquisa do ano de 2011 mostra que esse índice aumentou para 95,6%.

A comparação dos dados dos censos do IBGE de 2001 e de 2011 aponta a permanência do item no mercado de vendas de produtos eletrônicos por vários anos, inclusive, o que talvez justifique sua permanência ainda entre os itens mais adquiridos pelas pessoas é o seu caráter de adaptação e renovação, o qual se adapta às exigências do público ao longo dos tempos.

O aparelho que traz na formação etimológica do seu nome a característica de possibilitar a visão do que está distante<sup>20</sup> compõe-se, segundo Giacomantonio (1981) de um sistema eletrônico de transmissão de imagens e som de forma contígua. O aparelho é o televisor, porém, segundo este autor, é mais reconhecido pelo mesmo nome do sistema, televisão, ou pode ainda ser chamado de aparelho de TV. A cronologia de sua evolução tecnológica data da primeira demonstração, em fevereiro de 1924, com um sistema semimecânico, um ano depois, em 1925, ele contou com imagens em movimento. O serviço de alta definição ocorreu em março de 1935 e, em 1936, deu-se a primeira grande transmissão pela TV, que foram os Jogos Olímpicos de Berlim. Em 1954, sucedeu outro marco do aparelho: a TV em cores. No Brasil, a história desse aparelho teve início em setembro de 1950, data da primeira transmissão no País.

Na atualidade, o potencial dessa tecnologia tem alcançado inovações cada vez mais surpreendentes. Os avanços continuaram e apontam, atualmente, para a participação das pessoas não somente quanto ao controle das funções técnicas das quais o aparelho dispõe, como, por exemplo, a melhoria na qualidade de imagem e som, mas também quanto à possibilidade de participação dos espectadores nas produções transmitidas.

Dado seu potencial crescente e abrangente, Giacomantonio (1981) alarga o conceito de televisão para além das suas características como meio de comunicação, já que ressalta sua possibilidade técnica de filmar e retransmitir os fatos ao mesmo tempo em que acontecem, o que faz com que as pessoas fiquem imersas nessa dinâmica particular do aparelho. Pensando em tal especificidade, Giacomantonio (1981) define o aparelho como “a TV aqui e agora”:

Essencialmente, por esses motivos é que o nascimento da TV assinala uma virada radical na história das comunicações de massa. (...) a TV é, por definição, o meio técnico da realidade “aqui e agora”. Não somente ela pode retomar e retransmitir as imagens no mesmo momento em que ocorrem os fatos, como pode selecionar seu público (conforme os horários de veiculação dos programas), voltando-se quer para todos os continentes, quer para cada

---

<sup>20</sup> Um prefixo e um radical tomados de línguas diferentes, — compõe-se pelo prefixo grego *tele*, que significa distante, e pelo radical latino *visione*, que significa visão.

escola, quer às donas de casa ou às crianças (GIACOMANTONIO, 1981 p.129).

Como se percebe, é justamente essa função da TV que permite diferenciá-la do potencial que outros recursos encerram, como, por exemplo, o vídeo e as mídias gravadas. Aliás, outras mídias surgem para armazenar conteúdos e possibilitar que sejam veiculados pela televisão a fim de serem revisitados e reutilizados conforme os interesses. Esse é o caso do surgimento dos aparelhos de gravação e reprodução, como o vídeo cassete<sup>21</sup>, as fitas de vídeo, o aparelho de *DVD*<sup>22</sup> e as mídias *CD* e *DVD*.

A evolução do aparelho tem apontando, ultimamente, para a possibilidade de assistir-se a um programa e, ao mesmo tempo, realizar-se uma pesquisa sobre algum assunto ou mesmo se mandar um e-mail na tela: eis o avanço da TV digital (TVD), cujo potencial do aparelho junta-se a um aplicativo de computador acessível pelo controle da TV.

Esta pesquisa fez opção por utilizar o termo “programação televisiva” para referir-se tanto a programações da TV aberta quanto as gravadas e armazenadas em dispositivos como o *DVD*. A justificativa centra-se em que, na maioria das vezes, os programas gravados em mídia *DVD* são programas televisivos, só que armazenados para se possa usufruir da função *feedback*.

Outro avanço está no potencial da TV digital interativa (TVDI). Contando com um canal de retorno, esse sistema adiciona ao aparelho a possibilidade da interatividade do telespectador com o conteúdo transmitido. Conforme o estudo de Tavares (2009), a grande revolução que a interatividade oferece está no fato de ser possível ao telespectador/usuário fazer escolhas, opinar e comunicar-se com outros usuários conectados.

Esses dois avanços da tecnologia televisiva atual caracterizam o novo telespectador da TV. Nessas modalidades de TVD e TVDI, ele passa a ser telespectador/usuário, ou seja, não só assiste, passa a participar e a fazer usos da televisão.

Como se nota, a crescente popularização e a evolução tecnológica da TV firma cada vez mais sua presença na vida das pessoas nos diversos ambientes e situações. Nesse sentido,

---

<sup>21</sup> O *home vídeo* (termo genérico utilizado para se referir a mídias pré-gravadas que são vendidas ou alugadas para entretenimento) ou VHS (*video home system*) tornou-se o aparelho de reprodução mais popular e acessível. Com ele, era possível tanto assistir a vídeos alugados em casa como comprar fitas virgens e gravar programas que passavam na TV. Logo foi substituído pelo aparelho reproduzidor de *DVD* ou *DVD player* (ou aparelho de *DVD*), que é um dispositivo de reprodução de discos produzidos sob o padrão *DVD* vídeo.

<sup>22</sup> O aparelho reproduzidor de *DVD* ou *DVD player* (ou aparelho de *DVD*) é um dispositivo de reprodução de discos produzidos sob o padrão *DVD* vídeo. A sigla *DVD* refere-se ao termo, em língua inglesa, *digital versatile disc*: disco digital versátil. O *DVD* tem capacidade de gravar dados em formato digital com capacidade de armazenamento maior que o *CD*, grava dados, arquivos, som e imagens. Criado em 1995 e popularizado, no Brasil, apenas em 2003, ele já tem dois substitutos, o *HD DVD* e o *Blu-ray*, ambos com maior capacidade de armazenamento.

leva-se em consideração o seu potencial para favorecer práticas educativas a partir de suas alternativas com abrangência cada vez maior.

## 2.2. De olho na TV

Guareschi e Biz (2005), ao analisarem o alcance dos programas televisivos, descrevem a televisão como “um veículo de comunicação que resume em si três dimensões que se complementam: a imagem, que é a principal, o som e o texto” (p.180). Diante do poder de atração da percepção humana, dada a combinação desses três elementos agrupados em um único aparelho, os autores ressaltam o potencial da TV como veículo de comunicação:

Ele é, hoje, o meio de comunicação central, hegemônico, o mais assistido. Opera por meio de inúmeras formas de programação, que procuram ser sempre mais criativas e cativantes. Suplantou, até certo ponto, os filmes. Tomou emprestado da rádio a novela, um programa que inicialmente se constituía, para ele, num fator de altíssima audiência. Materializou a fala eloquente e emotiva dos narradores de esporte. E consegue colocar uma trilha sonora, em todos os seus programas, prendendo a atenção dos telespectadores por todos os sentidos (GUARESCHI e BIZ, 2005, p. 180).

Observa-se, pois, que a linguagem do audiovisual cativa o público e envolve-o emocionalmente. Com as crianças, isso não é diferente. Dentre os estudos que indicam que as elas veem bastante televisão, a pesquisa de Guareschi e Biz (2005) expõe o tempo médio que o brasileiro fica diante da TV, de 3,9 horas diárias, em algumas vilas periféricas, atinge 6 horas e, no caso das crianças, cujos pais têm medo de deixá-las na rua enquanto trabalham, chega a 9 horas diárias.

A partir da pesquisa, Guareschi e Biz (2005), ao julgarem que as crianças assistem a uma média de 4 horas diárias de programação, pode-se computar que, quando adentram a pré-escola, já possuem mais de seis mil horas diante da “telinha”. Consequentemente, tamanha audiência acaba por mediar hábitos, atitudes, decisões e aprendizados na vida da criança.

Para David Buckingham (2007), em virtude do acesso atual tão difundido, ela tem presença marcante em todos os ambientes do cotidiano. Quanto a isso, Guareschi e Biz (2005) justificam essa intensa presença da TV nos ambientes pelo fato de que esse recurso tecnológico é um meio de comunicação central, hegemônico, por isso o mais assistido: “É com esse personagem que nós passamos, hoje, a nos relacionar, queiramos ou não, que tem a ver com a constituição ou construção de nossa subjetividade” (GUARESCHI E BIZ, 2005, p. 45).

A capacidade de ser atrativa aos sentidos humanos também é mencionada por Almeida (2006), que relaciona o grande consumo da linguagem televisiva à sua simplicidade, pela facilidade de entendimento pelo seu formato de roteiro e, também, pela predominância da linguagem oral, que não exige grande esforço do espectador (ALMEIDA, 2006).

Em face de semelhantes características da TV — presença no cotidiano das crianças, poder de atratividade, capacidade de informar e entreter, dispor de uma linguagem de fácil apreensão —, amplia-se a necessidade de discussão, pelo campo educacional, desse recurso e de seus produtos. Tal questão é relevante, visto que as crianças chegam à instituição educativa com diversos conhecimentos sobre o mundo, muitos deles advindos da televisão.

### 2.3 As cenas dos programas de TV e o “friozinho na barriga”: as reações do aparelho efetor humano de Vygotsky

Recorremos aos estudos sobre o aparelho receptor e o efetor do organismo humano desenvolvidos por Vygotsky (2010) com a finalidade de entender a atração exercida pela TV sobre o público infantil e a reação da criança diante do que assiste.

Vygotsky (2010) assevera que o aparelho receptor do organismo humano é representado por todo o sistema de órgãos especiais dos sentidos: o olho, o nariz, a boca, o ouvido e a pele, órgãos que seriam “predestinados à recepção das estimulações externas, à sua análise e transmissão a um centro” (VYGOTSKY, 2010, p. 50). Ele também exprime que esses órgãos estão ligados aos de funcionamento do organismo humano: músculos e tendões para as respostas motoras, coração e vasos sanguíneos para as respostas somáticas, glândulas de secreção interna e externa para as respostas secretórias (VYGOTSKY, 2010).

Para Vygotsky (2010), essas reações, em conjunto, formam o que ele chama de “aparelho funcional executivo e efetor<sup>23</sup> do organismo” (VYGOTSKY, 2010, p.55). O aparelho efetor é formado pelos órgãos que são a sede das reações do indivíduo aos estímulos recebidos, isto é, dão respostas aos estímulos. Geralmente, *são* os músculos e as glândulas da transmissão do impulso nervoso.

Diante dos estudos de Vygotsky (2010) sobre o aparelho receptor humano, é possível associar as sensibilidades provocadas pela TV às reações do aparelho efetor infantil. Quem é que nunca sentiu um “friozinho na barriga”, ou seja, um arrepio, medo, pavor, tristeza,

---

<sup>23</sup>*Órgãos efetores*: diz-se dos órgãos que são a sede das reações do indivíduo aos estímulos recebidos. *São* aqueles que dão respostas aos estímulos. Geralmente, *são* os músculos e as glândulas da transmissão do impulso nervoso (VYGOTSKY, 2010, p. 55).

alegria, emoções, como choro e riso, diante de algumas cenas de TV? Devido às características de inovação, a tecnologia televisiva prove-se cada vez mais com o intuito de aguçar o quanto pode esses órgãos dos sentidos, enquanto as programações atraem a atenção, a percepção e possibilitam emitir uma reação.

A respeito das reações externas ao assistir à tevê, a criança parece mergulhar na programação e, seu organismo, acompanhar a programação com algumas expressões, como: alteração do ritmo da respiração, direcionamento do ouvido ao som da TV, fixação do olhar e atenção absoluta àquele ponto. Essas reações podem ser a base de uma discussão que relacione atividades que as crianças executam com bastante interesse.

Vygotsky (2010) reflete sobre a importância de a educação partir do interesse natural da criança e evidencia que ele, além de trabalhado, deve ser orientado. O autor pondera sobre a força motriz do interesse, entretanto, ao mesmo tempo, ressalta seu cunho perigoso, pois a criança pode-se encantar por atividades nocivas. Assim, o autor alerta o educador sobre essas questões:

A regra consiste não só em suscitar interesse, mas que o interesse seja devidamente orientado. Deve-se manter sempre o preceito psicológico de passar dos interesses naturais da criança, que nela encontramos bem numerosos, para os interesses a serem infundidos (VYGOTSKY, 2010, p.115).

Vygotsky (2010) defende a motivação de novos interesses a partir do inicial, de modo que a questão tratada ganhe uma proporção maior. A obra psicologia pedagógica de Vygotsky (2010) orienta que o caminho para o êxito da ação educativa, ao colocar um objeto ou fenômeno em relação pessoal com a criança, apoia-se no aproveitamento do interesse infantil — sendo esse apenas o ponto de partida para a construção de um novo interesse.

Conforme a os estudos de Vygotsky (2010), o desenvolvimento dos interesses infantis tem relação com crescimento biológico geral da criança e expressam suas necessidades orgânicas, apesar de não centralizar seus postulados nestas questões biológicas e desenvolvimentais, mas por considerá-las. Segundo ele, nos primeiros anos de vida — quando a criança está apenas começando a aprender a administrar os seus órgãos receptores, como movimentar os braços, a cabeça, os olhos, etc — surge o interesse por vários estímulos, sejam eles sonoros, luminosos ou de outra espécie. Uma voz estridente, uma cor berrante, o tatear de um objeto, tudo lhe suscita interesse. Gradativamente, a criança interessa-se por deslocar-se no espaço, escalar, arrastar-se, mover objetos e, aos poucos também, começa a voltar-se para elementos particulares do meio. Dessa forma, ela começa a combinar elementos e seu

principal interesse torna-se a exploração da sua capacidade de iniciativa. A vontade de participar e de fazer tudo orienta seus atos e ela, movida pelo interesse de realizar algum tipo de trabalho, é capaz de concentrar suas forças, repetindo ações até se cansar ou conseguir realizá-lo.

Segundo Vygotsky (2010), essa questão pode ser revertida a favor da ação educativa e ajudar o professor a encontrar caminhos para sua exploração:

A atenção infantil é orientada e dirigida quase exclusivamente pelo interesse, e por isso a causa natural da distração da criança é sempre a falta de coincidência de duas linhas na questão pedagógica: do interesse propriamente dito e daquelas ocupações que são propostas como obrigatórias (VYGOTSKY, 2010, p.162).

Consoante o autor, se fizéssemos coincidir aquilo que é do interesse da criança e os saberes educacionais importantes a ela, teríamos a potencialização do ensino. Por outro lado, Vygotsky (2010) alerta que, se se deixar a criança seguir e desenvolver-se conforme seus interesses, ela será guiada por seus caprichos e necessidades. O autor evidencia um ponto de vista segundo o qual educar não significa simplesmente “seguir as inclinações naturais do organismo”, tampouco o contrário, “travar uma luta estéril contra essas inclinações” (VYGOTSKY, 2010, p.162). O caminho indicado por ele encontra-se entre os dois extremos. Nesse ponto, justifica a razão da existência da educação e diz que sua ação basear-se em fazerem-se chocar os dois pontos, de maneira a organizar um novo agrupamento desses processos (VYGOTSKY, 2010).

A teoria vygotskiana assevera que o fator delimitador entre o que a criança pode ou não fazer, tem ou não condição de realizar não é definido por sua maturação biológica, por sua idade ou mesmo por seu estado emocional. Considerando-se sua teoria sociocultural, as possibilidades da criança, ou de qualquer outro aprendiz, são demarcadas por seu envolvimento na feitura da tarefa. Pondera-se, logo, que o interesse da criança deve ser considerado pelo educador no planejamento de ações educativas. Para Vygotsky (2010), a regra será sempre: “antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo” (VYGOTSKY, 2010, p.163).

Quanto a isso, percebe-se que o interesse por um programa de TV pode ofertar bastantes informações e conhecimentos às crianças, entretanto é importante que elas aprofundem-se nesses conhecimentos e estabeleçam relações entre eles e isso, prioritariamente deve partir da organização da ação educativa intencionada.

## 2.4 A ritualidade de “frequentar a telinha”: a gramática de ação de Martin-Barbero

Na perspectiva comunicacional, complementar a esta discussão, para entendermos a relação entre os formatos dos programas e o consumo das programações pelas crianças, ousamos percorrer as questões investigativas propostas por Martin-Barbero (2009).

As considerações de Martin-Barbero (2009) advêm automaticamente quando se propõe analisar o contexto da televisão como tecnologia da comunicação no contexto cultural<sup>24</sup>. Ademais, como esta investigação trata das crianças do Brasil, Martin-Barbero (2009) é representativo, pois suas análises partem das questões da cultura da América Latina, em que ele vive e onde o Brasil está inserido. O autor, nascido em Ávila, Espanha, e residente na Colômbia desde 1963 adota o viés das Ciências Sociais.

Para Martin-Barbero (2009), existe um nexó simbólico, ou seja, uma significação própria que sustenta a comunicação. Ao concentrar esforços na pesquisa do que apoiaria a recepção das crianças quanto à sua frequência e gosto por assistir às programações televisivas, encontra-se, na teoria de Martin-Barbero (2009), um conceito sobre a importância das ritualidades, subsídio para o entendimento sobre a criança pequena que gosta de assistir à TV.

O autor defende que a programação é constituída por uma ritualidade definida por ele como “gramáticas de ação”, que remete aos “diferentes usos sociais dos meios” (MARTIN-BARBERO (2009, p. 19). Tal gramática estaria relacionada à questão — do olhar, do escutar, do ler — que regula a interação entre os espaços e tempos da vida cotidiana e os espaços e tempos que conformam os meios. Nesse sentido, as regras básicas coadunam com aquilo a que o público espera assistir, o que, segundo Martin-Barbero (2009), está no cuidado dos produtores com os ritmos e formas que se repetem, com os cenários preparados intencionalmente. Semelhantes cuidados é que permitem maior envolvimento e interação do público, atingido a memória e o gosto do telespectador/receptor.

Essas ritualidades presentes e que são os pontos fortes de atratividade das programações conferem aos meios, no caso da televisão, a capacidade de imporem regras de significação ao jogo e à situação (MARTIN-BARBERO, 2009). Porém Martin-Barbero (2009) alerta que o significado da mensagem dependerá do sentido que tem, para cada público, a ação de ver televisão. Diante disso, qual o sentido que tem, para a criança da Educação

---

<sup>24</sup> O conceito de cultura é entendido por esse autor como “os códigos de conduta de um grupo ou um povo. É o processo de socialização o que está se transformando pela raiz ao trocar o lugar desde o qual se mudam os estilos de vida” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 66).

Infantil, a ação de “ver TV”? Certamente, não tem o mesmo sentido do que o professor e os pais da criança buscam.

Atentando-se para a competência da recepção, Martin-Barbero (2009, p. 19) lista várias opções que estariam na direção dos gostos de cada público, entre as quais foi fácil notar que a ritualidade de ver TV que se relaciona à criança pequena é marcada pelo caráter lúdico.

Concorrendo para superar a ideia de que os meios de comunicação servem apenas às reproduções ideológicas, Martin-Barbero (2009) analisa o potencial das mídias sem afastá-las da vida das pessoas, das mudanças que ocorrem com elas até mesmo internamente, dos avanços e, conseqüentemente, das novas configurações de cultura e sociedade que estão em constante transformação. Esse fator que abrange a permissão para os usos da TV é relevante nesta pesquisa por ser extremamente arriscado imaginar o cotidiano das crianças sem que elas frequentem<sup>25</sup> a “telinha”. Para tanto, o autor propõe que os usos dos meios de comunicação sejam mediados.

Nesse sentido, no próximo item, aproveita-se de uma pesquisa realizada por Guimarães (2001), cujo conteúdo é o que há de mágico na telinha da TV que chama tanto, e por tanto tempo, a atenção das crianças. Ao longo da pesquisa mencionada, pode-se relacionar o conceito tratado por Martin-Barbero (2009) sobre ritualidade, bem como o conceito sobre o interesse, abordado por Vygotsky (2010) anteriormente.

## 2.5 Televisão? Presente, professora!

Com a crescente popularização e evolução tecnológica da TV, sua presença firma-se, cada vez mais, na vida das pessoas nos diversos ambientes. Nesse sentido, leva-se em consideração o seu potencial para a educação no auxílio a professores e crianças/jovens/adultos em sua ação educativa.

A pesquisa de Guimarães (2001) investiga a relação entre o formato da programação e o de uma ação educativa que ocorre dentro da instituição educativa. Seu interesse centrou-se em saber o motivo, a organização e os elementos contidos em um programa de TV que cativam as crianças e que faltam ao formato de uma ação pedagógica em instituições educativas.

A pesquisadora examinou dois programas: *Castelo Rá-Tim-Bum* e o programa *Rá-Tim-Bum*. Sua pesquisa tem as seguintes perguntas de partida: Por que as crianças interessam-se mais por um dos programas do que por outro? Quais os critérios da seleção?

---

<sup>25</sup>Belloni (2010) vê a intensa relação da criança ao assistir à TV e conceitua essa ação como “frequentar a TV”, tamanha a relação que se estabelece.

Ao analisarem-se os dois programas diferentes, frente a esses objetivos, evidencia-se que, “pela prática da linguagem, o programa menos interessante tem pontos em comum quanto à estrutura discursiva do formato da aula tradicional” (GUIMARÃES, 2001, p.105). O estudo desses enunciados revelou um discurso pedagógico autoritário, circular e inibidor da ludicidade.

A respeito dos mecanismos de sedução da TV, percebeu-se que alguns pontos faltam à instituição educativa. Revelou-se, também, a importância da ludicidade para a aprendizagem da criança, pois nela se encontrou um elemento para defender-se a escola como espaço social e lugar de ensinar e de entreter. A resposta de pesquisa situou-se mais especificamente nas práticas de linguagem das quais a programação fazia uso.

Os pontos fortes denotados nas práticas de linguagem das programações que mais atraíam as crianças centravam-se nos elementos que proporcionavam alegria, risos e descontração, porque, também, tornavam-nas ansiosas. No geral, observou-se que a programação envolvia-as num projeto pedagógico próprio, de tal forma que o vocabulário, o ritmo e a gestualidade dela cativavam a criança e, assim, suas mensagens eram incorporadas.

Como consideração final, Guimarães (2001) reitera que o papel do professor, nessa ação, deve ser redimensionado, buscando-se interação, mediação, fortalecimento de vínculos e laços de socialização entre as crianças. Ela sugere que as ações educativas para as crianças encontrem-se diluídas entre as brincadeiras e no ato de cuidar e de educá-las.

Também, pela revisão sistemática para compor o *corpus* desta pesquisa, tanto o estudo desenvolvido por Almeida (2006) quanto o estudo de Tavares (2009) permitiram o reconhecimento de ações educativas relacionadas às recentes adaptações desenvolvidas no aparelho de TV. A partir desse ponto, juntam-se as apreensões sobre o benefício que essa evolução tecnológica do aparelho pode significar como recurso à educação.

Almeida (2006) desvenda um pouco do potencial da TV digital e leva-nos a perceber, o quanto a aprendizagem pode beneficiar-se da possibilidade de, ao assistir-se a uma programação, pesquisar-se sobre uma curiosidade despertada, esclarecer-se uma dúvida ou aprofundar-se no conhecimento acerca de um assunto na própria tela em que se assiste ao programa.

Tavares (2009), por sua vez, desenvolve uma pesquisa na qual discute o potencial da TV digital interativa (TVDI) à educação. O objetivo do estudo de Tavares é aliar o potencial da TV digital e interativa ao público da Educação Infantil. Ela cita o exemplo do programa

*Turma da Árvore*<sup>26</sup>, que, com a TVDI, ganhou uma nova versão. No formato original, tratava-se de um programa da TV convencional, entretanto, dadas as possibilidades da TV digital, ele sofreu adaptações e foi desenvolvido de modo interativo. Desta feita, o programa — que aborda assuntos transversais, como cidadania e meio ambiente em histórias vividas por bonecos — possibilita, agora, a interatividade do usuário que pode tomar decisões sobre os segmentos da programação, o rumo que o personagem deve tomar e, até mesmo, acerca do episódio. Conforme Tavares (2009), a nova versão, além de continuar educando, como na versão original, serve de ferramenta de apoio em sala de aula aos professores de Educação Infantil, mas com um formato mais participativo.

As pesquisas desenvolvidas por Almeida (2006) e Tavares (2009) representam aproveitamento do potencial dos recursos digitais e interativos do avanço tecnológico da TV aliado a oportunidades educativas.

## 2.6. Televisão: um recurso controverso

Parafrazeando Russeff (2011), na televisão, a história contada pela avó, dona Benta, personagem do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, traz a ciência em forma de um saber transparente, desembaraçado, esmiuçado, pronto para ser usado, mas, efetivamente, ele não chega até nós “clarinho como água de pote” (RUSSEFF, 2011, p. 273) por via da tevê.

A televisão é muito presente no cotidiano das crianças pequenas, as quais, desde cedo, veem diversos programas que nem sempre são pensados para elas. Martin-Barbero (2009) atenta para a necessidade de reconhecermos o papel importante da tecnologia como a “grande mediadora” entre as pessoas e o mundo. Ele faz um alerta para que o olhar não seja desviado da significativa intenção dos meios de comunicação: a lógica “de que o que as tecnologias mediam hoje, de modo mais intenso e acelerado, é a transformação da sociedade em mercado” (MARTIN-BARBERO, 2009, p. 20).

A via de acesso, em potencial, dessa mídia é a comunicação que, por sua vez, utiliza-se de discursos. Orlandi<sup>27</sup> (1999) entende que “a palavra discurso, etimologicamente, traz a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento” (ORLANDI, 1999, p.15). Nesse sentido, os veículos de comunicação têm grande poder de informar, entreter e educar — estreitando a

---

<sup>26</sup> Esse programa — projetado e produzido, inicialmente, pela Universidade Salvador para a TV convencional — é um artefato dirigido ao público infantil que aborda assuntos transversais, como cidadania e meio ambiente em histórias vividas por bonecos animados (TAVARES, 2009).

<sup>27</sup>Eni Orlandi é brasileira e pertence à linha francesa do discurso, cujos principais representantes são Normam Fairclough, Michel Pécheux e Dominique Maingueneau.

distância entre as pessoas e atingindo grande número delas —, mas, por outro lado, também podem comandar interesses e gostos dos indivíduos.

Outro ponto considerado para iniciar esta reflexão apoia-se nas questões que Adorno (1995) apresentou em seu estudo intitulado *Educação e emancipação*. Ele (1995) alerta-nos quanto ao potencial da televisão de assumir duas funções distintas e contrárias: deformativa e formativa, visto que

O conceito de formação possui um duplo significado em face da televisão [...] Por um lado, é possível referir-se à televisão enquanto ela coloca-se diretamente a serviço da formação cultural, ou seja, enquanto, por seu intermédio, objetivam-se fins pedagógicos: na televisão educativa, nas escolas de formação televisivas e em atividades formativas semelhantes. Por outro lado, porém, existe uma espécie de função formativa ou deformativa operada pela televisão como tal em relação à consciência das pessoas, conforme somos levados a supor a partir da enorme quantidade de espectadores e da enorme quantidade de tempo gasto vendo e ouvindo televisão (ADORNO, 1995, p.76).

A TV, consoante Adorno (1995), a partir de sua função formativa, detém um enorme potencial de divulgação de informações e de esclarecimento e, nesse ponto, ressalta-se seu alto poder nas finalidades pedagógicas. Entretanto ela, na função formativa e na deformativa, em relação à consciência das pessoas, contribui para a divulgação de ideologias, bem como dirige, de maneira equivocada, a consciência dos espectadores. E essa visão dual nem sempre é percebida pela sociedade, tampouco pelas crianças pequenas.

O potencial das programações de TV, sobretudo para crianças, é frequentemente questionado. O livro de Buckingham, *Crescer na era das mídias eletrônicas*, publicado no Reino Unido em 2000 e traduzido no Brasil em 2007, expõe um levantamento de pesquisas realizadas no mundo todo sobre os principais discursos construídos até o momento sobre as mídias, em especial sobre a TV.

Buckingham (2007), nessa obra, tece uma crítica tanto quanto às crenças pessimistas como em relação às posições que colocam a TV como extremamente redentora. Tais crenças corroboram o que Adorno (1995) chama de funções formativa e deformativa da TV.

No capítulo A morte da infância, Buckingham (2007) descreve as principais crenças pessimistas explicitadas nos discursos sobre a influência da TV na infância. No geral, esses discursos apresentam um saudosismo no tocante ao conceito de infância, ligado às brincadeiras tradicionais e às relações familiares, e mostram que “a infância, tal como a conhecemos, está desaparecendo ou morrendo, e que as mídias — particularmente a televisão — são as maiores culpadas” (p.18).

Para o autor, uma das preocupações reveladas em tais discursos alude às mídias aparecem como responsáveis pelo apagamento das fronteiras entre infância e idade adulta e, conseqüentemente, por abalar a autoridade dos adultos. Isto é, a programação da TV, ao propiciar que a criança participe das atividades que os seres humanos de diversas idades realizam, permite a inserção da criança no mundo dos adolescentes, jovens e adultos.

Outro ponto negativo atribuído à TV e observado pelo autor refere-se aos acontecimentos sobre violência e sexualidade que envolvem crianças. Muitos discursos listam as programações da TV como o que desperta as crianças para tais questões. Semelhante quesito interpõe-se à defesa pelos usos da TV no contexto educativo e suscita questionamentos quanto à capacidade julgadora e às condições psicológicas da criança para perceber os pedidos e os comandos que a TV exerce em suas decisões. Nesse ponto, a TV torna-se um recurso controverso.

Não menos forte está a linguagem midiática como um instrumento ideológico ou como instrumento de dominação. Nesse sentido, Setton (2011) adverte que

Todos os atos comunicativos, tais como os discursos e as mensagens, não estão destinados apenas a serem compreendidos, decifrados como entretenimento. São também signos a serem avaliados e, às vezes, seguidos como comportamentos a serem obedecidos. As linguagens, entre elas a das mídias, não são neutras (SETTON, 2011, p. 26).

As programações televisivas, os desenhos animados, os filmes infantis e os seriados são exemplos disso. Nota-se que, em meio às divertidas programações infantis, há imposições ideológicas. Os produtos televisivos, entre eles seus discursos, destinados às crianças, além de animar, divertir e instigar a imaginação, aproximar saberes pedagógicos, servem como instrumentos ideológicos ou instrumentos de poder (SETTON, 2011).

Assim, para elucidar a noção de ideologia que permeia a reflexão sobre o discurso televisivo, serão utilizados os conceitos desenvolvidos por Guareschi e Biz (2005) e por Setton (2001). Pedrinho Guareschi e Biz (2005), apoiados nas teorias marxistas e nos conceitos de Thompson (1995, 2002 e 2003)<sup>28</sup>, em sua obra *Mídia, educação e cidadania*, convocam os leitores a não se resignarem a assumirem-se como consumidores passivos e obedientes. Mesmo frente à deformidade por meio da qual os fatos são apresentados, sua defesa é pela utilização dos recursos midiáticos e ele opta pela motivação do indivíduo em poder dizer “suas próprias palavras” em meio a toda mensagem que chega até ele.

---

<sup>28</sup>Guareschi (2005) faz referência aos modos e estratégias de funcionamento da ideologia, baseado nas obras *A mídia e a modernidade* (1995); *O escândalo político – poder e visibilidade na era da mídia* (2002) e *Ideologia e cultura moderna* (2003), de John B. Thompson.

Setton (2011), ao reconhecer a presença incontestável das mídias adentrando cada vez mais precocemente e com maior força a vida da criança, não nega que as técnicas de comunicação estão ficando gradativamente mais sofisticadas a fim de direcionarem o consumo e o estilo de vida das pessoas. Apesar disso, a autora expõe que as mídias sejam vistas como espaços educativos, produtoras de informações e valores que ajudam na organização da vida e das ideias. Em comum, Setton (2011) e Guareschi e Biz (2005) veem a necessidade de refletir-se sobre o papel ideológico das mídias, mas principalmente defendem que elas possuem um inegável papel na educação. Para eles, somente entendendo a força e a abrangência das mídias é que a educação poderá utilizá-las como recursos a seu favor.

Setton (2011), como pesquisadora dos fenômenos da cultura e da educação, define ideologia como a burguesa ou a proletária. A ideologia burguesa reporta “à totalidade das formas de consciência social, o que abrange o sistema de ideias que legitima o poder econômico da classe dominante” (SETTON, 2011, p. 17). A ideologia proletária seria “o conjunto de ideias que expressam os interesses revolucionários de uma classe dominada”. A autora explana que, quando se fala de fenômeno midiático, não se podem caracterizar as produções de forma geral como instrumentos ideológicos, então, ela sugere que seja analisado o contexto da produção e o da difusão das mensagens e como se dá a condição de recepção do público. Ela atenta para o fato de que distintas culturas recebem a mesma mensagem de maneira diferente, sendo que tudo isso interfere na concepção de força ideológica. Para ela,

Estudar a ideologia dos bens culturais midiáticos é explicitar a conexão entre o sentido/significado mobilizado pelas mensagens midiáticas e as relações de dominação que esse sentido mantém. Estudar a ideologia dos bens da cultura das mídias é estudar as maneiras como as formas simbólicas entrecruzam-se com as relações de poder de uma dada sociedade, reforçando ou criticando padrões comportamentais estabelecidos (SETTON, 2011, p. 18).

Guareschi e Biz (2005) também asseveram que não há como definir ideologia em apenas um sentido e levam em consideração a existência dos seguintes eixos: o valorativo, o estático e o dinâmico. No sentido valorativo, ideologia pode ser compreendida como algo positivo na aceção de visão de mundo que a percebe como lugar de exposição de princípios e ideias. Já como algo negativo, é entendida como “uma visão distorcida, falsificada e enganadora da realidade” (GUARESCHI E BIZ, 2005, p.143), no sentido marxista. Na visão estática, entende-se ideologia como algo pronto, que tem um corpo definido, uma instituição. No sentido dinâmico, ideologia é conceituada como uma prática, uma maneira, uma estratégia.

Para tratar sobre ideologia no contexto das mídias como fenômeno atual, Guareschi e Biz (2005) optam por trabalhar com o sentido valorativo negativo e como algo dinâmico, ou seja, como uma prática. Ao fazer tal opção, eles definem que “ideologia é o uso de formas simbólicas para criar ou reproduzir relações de dominação” (GUARESCHI E BIZ, 2005, p. 144). Eles têm a intenção de atingir diretamente os produtores, tentando mostrar-lhes que, ao usarem tais argumentos de dominação, expropriam recursos do outro. Semelhante reflexão de ideologia com relação à mídia conclama os produtores a interessarem-se pelas realidades humanas.

Nessa direção, apresentam-se indagações sobre “o que são” e “o que podem” as crianças, mormente na idade de zero a cinco anos, público da Educação Infantil, em face das mensagens de consumismo difundidas na televisão. À primeira vista, se se analisarem as mensagens e o poder de persuasão rarefeitos na programação infantil, percebe-se um público manipulável, inabilitado, receptivo e passivo, aparentemente hipnotizado. E, ainda, se o interesse for compreender a estrutura de discurso para a produção das programações infantis, toda armadilha articulada na luta pela audiência fundamenta, com facilidade, a visão contrária e pessimista aos usos da TV como recurso possível à Educação Infantil. Alicerçados por essa visão única, concernente às crianças em fase da Educação Infantil, estaríamos diante de um consumidor em potencial, uma presa fácil para a formação do senso comum por um grupo hegemônico.

Devido à grande complexidade e à força ideológica que os discursos midiáticos encerram, entende-se que as crianças não podem forjar-se para conviver sozinhas nesse meio. Para Buckingham (2007) o conhecimento das crianças sobre as mídias vai se desenvolvendo conforme elas crescem. Todavia o crescimento e o desenvolvimento do senso crítico da criança sobre a mídia, por sua vez, concorrem para que os discursos midiáticos também se modifiquem e tornem-se cada vez mais sofisticados a fim de alcançá-la. O alcance de uma visão mais crítica e de uma audiência igualmente ativa pelas crianças impulsiona a indústria e a mídia, de forma que essas instituições reorganizam-se e passam a produzir programas endereçados ao público ativo, sofisticado e autônomo.

Segundo Buckingham (2007), a exigência acerca da crença de defender-se a autonomia e a visão crítica das crianças pequenas pressupõe que as condições delas como receptoras não são um assunto a ser tratado com foco apenas na sua capacidade julgadora. Sua proposta difere das pesquisas da área da psicologia por não depender do entendimento quanto ao que as crianças podem ou não fazer. Buckingham (2007), ao contrário, percebe que há uma

negligência na natureza mediada na infância contemporânea, e reforça a falta de acompanhamento de qualidade e mediação necessária à criança.

Buckingham (2007), em suas pesquisas sobre a criança e a mídia, verifica que o mercado de brinquedos infantis cresceu imensamente. Ele afirma ainda que, assim como se pode dizer que “o capitalismo criou o adolescente”, nos anos de 1950, hoje as crianças estão cada vez mais visadas como consumidoras próprias (BUCKINGHAM, 2007, p. 97). Todavia, ao expor que as crianças são vistas como um mercado cada vez mais valioso, por outro lado, tem-se a percepção de que elas estão se tornando consumidoras cada vez mais exigentes e que não está sendo fácil para a indústria e o comércio atingirem e controlarem seus gostos (BUCKINGHAM, 2007).

Por conseguinte, Buckingham (2007) defende que as experiências culturais da infância contemporânea são extremamente valorizadas pelas mídias eletrônicas e que a restrição do acesso aos conteúdos midiáticos tende a fracassar. Nesse rumo, o autor expressa que pais e professores prestem muito mais atenção ao prepararem as crianças para lidarem com essas experiências a fim de que haja uma compreensão mais abrangente delas que hoje, inegavelmente, crescem na era nas mídias eletrônicas.

## 2.7. Mediação: um caminho para a autorização da televisão na instituição de Educação Infantil

O verbo assistir pode ter o significado de passividade e, comumente, ser relacionado à inoperância. Esse sentido é encontrado nas atividades em que não se exigem movimentos do corpo tampouco de ações cognitivas atinentes às ações do pensamento ativo. Sob essa perspectiva, é comum encontrarem-se apontamentos que definem a TV como oportunidade de passividade mental. Crippa (1984) afirma que

Na realidade, podemos observar que as crianças veem TV e nem discutem a informação. Recebem passivamente as mensagens sem analisar profundamente o que estão assistindo. Nem dizem se gostam ou não do que estão vendo. Ninguém comenta o que assiste. Simplesmente veem e observam, consomem sem fazer uma análise. Muitas vezes, as crianças se ‘desligam’ do mundo real e entram para o mundo da TV (...). Estão absortas no que a TV está ‘ordenando’(...) Esquecem o paladar como se a TV fosse um anestésico (CRIPPA, 1984, p. 66).

A atitude de assistir à TV é associada a esse fim inerte, principalmente por ser imbuído da ideia do direito ao lazer (GUARESCHI E BIZ, 2005). A imagem do sujeito sentado ou

deitado, livre de qualquer ação frente à telinha, torna-se a imagem representativa da cena cotidiana do ócio. Um sentido ativo, no entanto, relacionaria alguma atividade à ação de assistir TV.

Em 1934, ano da morte de Vygotsky, ainda não tínhamos, no contexto brasileiro, uma educação pública específica voltada para a criança de zero a cinco anos de idade tampouco a televisão participava do contexto educativo das instituições. No entanto, para a inserção das mídias no contexto educacional em diversas pesquisas e obras, os autores sugerem, como aporte para essa inserção, a teoria vygotskiana sobre a mediação.

Para Valdez (2010), a singularidade da teoria de Vygotsky (2010) sobre a mediação assenta-se “na formulação de uma psicologia científica capaz de dar conta da natureza ao mesmo tempo biológica e social das formas superiores da consciência” (VALDEZ, 2010, p.48). Os processos superiores, segundo Vygotsky (2010), consistem nas capacidades densas de pensamento, graças às quais o homem é capaz de imaginar realidades complexas, modificar seu pensamento, criar situações, resolver problemas lógicos, inventar artefatos, produzir obras artísticas, recordar sua própria vida, pensar em si mesmo e comover-se diante de um fato estético. Como se pode notar, tais características definem o sujeito capaz de pensar e formular suas próprias ideias.

Vygotsky (2010) subsidia a educação e o mestre<sup>29</sup> na elaboração de uma concepção científica do processo pedagógico em face dos dados da ciência da psicologia, partindo do princípio da relação ativa do sujeito, ou seja, das suas ações como condição que propicia o efetivo desenvolvimento dos processos centrais humanos.

Em busca do entendimento sobre o processo educacional, Vygotsky (2010) analisa as reações e a importância das experiências sociais coletivas e a consciência. Para ele, as reações podem variar desde os mais simples reflexos irracionais até os comportamentos mais racionais, complexos e, entretanto, conscientes do homem. Toda reação passa, segundo Vygotsky (2010), por três etapas: a percepção, a elaboração desse estímulo e, por último, a ação responsiva. A percepção, segundo Vygotsky (2010), mesmo sendo a fase inicial e depender dos órgãos dos sentidos, em muitos casos não se efetiva pela falta de apreensão do sentido da ação. Para avançar, rumo à elaboração da ação percebida, a compreensão é uma premissa. Enfim, refletir sobre o estímulo recebido terá como consequência uma resposta do organismo, movimento resultante dos processos internos, ou seja, perpassados pelo pensamento.

---

<sup>29</sup> Vygotsky (2010) utiliza o termo mestre ao referir-se ao professor/educador.

Assim, ao educador cabe, segundo Vygostky (2010), apresentar à criança situações de experiências e de reflexão. A passividade do aluno, na situação em que o mestre tudo ensina e a criança escuta, tem valor nulo. Em suas palavras:

O processo de educação deve basear-se na atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve consistir apenas em orientar e regular essa atividade. No processo de educação, o mestre deve ser os trilhos por onde se movimentam com liberdade e independência os vagões, que recebem dele apenas a orientação do próprio movimento (VYGOTSKY, 2010, p.64).

Para Vygotsky (2010), a educação deve sustentar seu papel como instituição com um fim e não pode se perder ou distanciar-se dessa função importante a ser desempenhada. O autor combate a ideia de que a instituição educativa seja desnecessária, que pode ser substituída por qualquer meio e que o melhor educador seja o meio ou, ainda, que a vida eduque melhor que ela. Vygotsky (2010) apresenta dois argumentos contra essa aceção e ressalta a função da instituição e do educador. Ambos os pontos combatem a ideia do princípio espontâneo no processo educacional.

Primeiro, destaca que “a educação sempre deve visar a não adaptação ao meio já existente, o que pode efetivamente ser feito pela própria vida”(VYGOTSKY, 2010, p.69). Nesse sentido, consciente de que educamos para a vida e de que, no papel de educador, comunicamos habilidades e hábitos, ele ressalta que, na vida, existem hábitos das mais diversas qualidades, diante dos quais nem não se pode dizer “sim” a todos, pois é incalculável a quantidade de elementos que serão predominantes à criança. Assim, ele enxerga a necessidade de não deixar o processo educativo à mercê da vida e alerta sobre o perigo “de a criança ter como resultado uma caricatura da vida, isto é, uma coleção dos aspectos negativos e imprestáveis” (VYGOTSKY, 2010, p.68).

O segundo ponto sobre o qual que o autor versa consiste na necessidade de atentar-se à questão de que os elementos do meio podem, vez por outra, “conter influências totalmente nocivas e destrutivas para um organismo jovem” (VYGOTSKY, 2010, p.69). Sobre essa fase da infância, Vygotsky (2010) lembra-nos da observância de que operamos com “um organismo em crescimento, em mutação, frágil e que muito do que é perfeitamente aceitável para o adulto é nocivo à criança” (VYGOTSKY, 2010, p. 69), pois a criança ainda não tem um organismo estabelecido considerando-se o meio.

Destarte, Vygotsky (2010) posiciona-se quanto a uma ação educativa que administre tais processos, na qual os educadores tenham uma contraposição racional e organizem, da

mesma forma, os elementos do meio, ou seja, racionalmente, o que embasa a natureza do conhecimento científico. Assim:

O homem não descobre as leis da natureza para resignar-se impotente diante do seu poderio e renunciar à própria vontade. Nem para agir de modo irracional e cego, a despeito dessas leis. Mas, ao subordinar-se racionalmente a elas, ao combiná-las, ele subordina-as. O homem sujeita a natureza ao seu serviço segundo as leis da própria natureza. O mesmo acontece com a educação social. O conhecimento das verdadeiras leis da educação social, independentes da vontade do mestre, de modo algum significa o reconhecimento da nossa impotência diante do processo educacional, recusa de intervenção nele e entrega de toda a educação à força espontânea do meio. Ao contrário, como qualquer ampliação do nosso conhecimento, esse conhecimento significa o aumento do nosso poder sobre esse processo, as grandes possibilidades da nossa ativa intervenção nele (VYGOTSKY, 2010, p.69).

Acerca da utilização de qualquer material como recurso didático, Vygotsky (2010) enuncia que o que deve alimentar esse processo seja o estabelecimento de uma diretriz-fim, de maneira que, cabe ao educador a orientação do processo, tendo, claras, as intenções acerca das reações que espera obter da criança.

Outro ponto abordado pela psicologia histórico-cultural de Vygotsky (2010) trata sobre as formas de mediação do professor e contesta a tendência facilitadora quanto ao ensino. Há a comparação entre a falta de momentos preparados para a criança pensar e a questão da mastigação. A oferta de alimentos de fácil assimilação, como os líquidos, ao criar o caminho mais fácil e cômodo para o alimento ser assimilado, contribui para a paralisação do metabolismo saudável, ou seja, em termos de produção do conhecimento, a facilitação das tarefas afasta os momentos de elaboração complexa e de experiências e tira da criança o ensejo de oportunizar seus pensamentos. Aliás, para Vygotsky (2010), esse deveria ser o ponto de partida para que o educador zele por questões que agucem o pensamento.

## 2.8. Mediação cognitiva e mediação didática

Até o momento, a temática da mediação tem se mostrado a abordagem mais consistente ao campo educativo a fim de utilizar-se da televisão — um recurso controverso para a Educação Infantil. O tema é conceituado e desenvolvido por alguns estudiosos, entre eles, Vygotsky (1996) — que, na obra, *A formação social da mente*, explica que a construção da mente resulta de processos mediadores do desenvolvimento cultural, sendo que coexistem os

mediadores humanos e os mediadores instrumentais — e Martin-Barbero (2009), cujos estudos são os fundamentos desta pesquisa.

Entretanto, justifica-se a escolha pelo tratamento do tema a partir dos estudos da tese de doutorado de D'Ávila (2002), por apresentarem consonância com os pressupostos dos autores já trabalhados e investigar o termo mediação com foco educativo e com natureza didática. Assim, devido ao tema em questão requerer aproximação de duas categorias exigentes quanto às especificidades contexto da criança e da instituição de Educação Infantil e os usos de recursos tecnológicos, o aporte da pesquisa atual de D'Ávila (2002) concorreria à aproximação e à consequente integração contextual.

D'Ávila (2002) recorre aos estudos de Lenoir (1999) por trabalhar, além da mediação que a instituição educacional pratica, a mediação didático-pedagógica. A autora situa a instituição educativa em um contexto social macro, sem perder de vista o contexto local.

Tal aproximação interessa-nos já que propõe investigar o contexto do CMEI do município de Uruaçu e entende que as práticas pedagógicas devem levar em consideração as questões do contexto social. A mediação didática apontada por D'Ávila permite, consequentemente, contribuir para a atuação dos professores em seu contexto imediato, afinal, parte da premissa de que a instituição educativa também faz mediações.

Na mediação entre cultura e educandos, vislumbra-se a conscientização política, a formação do cidadão esclarecido e da pessoa capaz de aprender com o prazer de quem satisfaz um desejo. Assim, a reflexão de D'Ávila (2002) tanto explora a importância da mediação institucional quanto apresenta o ingrediente didático que aproxima a arte de ensinar ao prazer de aprender.

D'Ávila enuncia que, na base da explicação de mediação, configura-se a existência de dois processos: aquele que liga o sujeito aprendiz ao objeto de conhecimento (relação  $S \leftrightarrow O$ ), chamado de mediação cognitiva, e aquele que liga o formador professor a essa relação, chamado de mediação didática. Para a autora, o entendimento sobre mediação cognitiva precede o conceito de mediação didática por entender que um é base do outro.

### 2.8.1 Mediação cognitiva

A mediação cognitiva seria, na visão de D'Ávila (2002), de ordem interna, aquela realizada pelo próprio sujeito, em seu processo interno de cognição, na relação do sujeito diretamente com o objeto ( $S \leftrightarrow O$ ). D'Ávila (2002) leva em consideração que, no movimento do sujeito em conhecer o objeto, de se apropriar dele, há um processo de

mediação do sujeito que deseja conhecer o objeto, e é esse interesse (desejo) que o move nessa direção. Esse desejo, todavia, não nasce sozinho. Conforme a autora, desejar conhecer, por si próprio, é uma tarefa inexistente, pois o objeto, em si, não encerra tal desejo. O desejo de conhecer é sempre um desejo que vem do outro, um desejo do outro.

A mediação cognitiva, no entanto, firma-se no movimento objetivo, cognitivo do próprio sujeito na apropriação do objeto de conhecimento. Sobre a premissa dessa relação objetiva do sujeito no movimento de apreensão do objeto, a autora considera o desejo por conhecê-lo como a força motriz, como a fonte da busca pelo conhecimento.

Portanto, D'Avila (2002, p. 27) reconhece que a mediação cognitiva está na ação do próprio sujeito na direção de conhecer, guiado pelo seu desejo. Nesse ponto, ela reafirma a necessidade de outro tipo de mediação para significar o desejo, na situação em que ele não ocorrer sozinho e não significar o desejo do outro: “O desejo humano pressupõe uma ação dirigida ao reconhecimento do desejo do outro” (D'AVILA, 2002, p.28). Ela defende, ainda, que é no coração dessa assertiva que está a importância da mediação de natureza didática.

### 2.8.2 Mediação didática

A mediação didática refere-se à ação externa. Nesse sentido, D'Ávila (2002) trata da regulação de outra pessoa que entraria no esquema de reconhecimento do objeto pelo sujeito — alguém que desempenhará a tarefa de atribuir um formato ao objeto do conhecimento, de modo que o sujeito seja impulsionado a querer conhecê-lo. Isto é, seria a mediação da mediação. Nesse sentido, “a ação didática ganha corpo e constitui-se como um meio de intervenção de natureza didática” (D'AVILA, 2002, p. 25), sendo que um sujeito organize a situação de conhecimento para outro sujeito.

Do ponto de vista educativo, a mediação didática “designa a função social que consiste em ajudar o indivíduo a perceber e a interpretar seu meio” (LENOIR, 1999, p. 240). Consiste, pois, conforme o autor, em favorecer o processo educativo, organizando as condições ideais para que isso ocorra.

O conceito de mediação didática de D'Avila (2002) é construído sob a égide da interação e das relações que se baseiam num processo de construção. A proposta apresenta-se com dupla dimensão da mediação, a do sujeito com o objeto (mediação cognitiva) e a do docente que interfere numa relação cognitiva, por meio da mediação didática, por isso dupla dimensão da mediação ou, como D'Ávila nomeia, mediação da mediação.

Assim, conforme esses autores (D'AVILA, 2002 e LENOIR, 1999), importa saber que o sistema didático constitui-se dos três elementos básicos:

O reconhecimento de que é o homem o construtor do seu conhecimento e que, neste processo, transforma-se a si mesmo, constituindo-se como sujeito; a relação entre sujeito e objeto é sempre mediada e está na descoberta do desejo de saber do outro a chave para a constituição da mediação didática (D'AVILA, 2002, p.19).

A mediação didática é um conceito chave desta pesquisa como elemento capaz de possibilitar a veiculação de programações televisivas como ação educativa no contexto educativo infantil. Como visto, as programações exercem a mediação cognitiva, ou seja, elas levam conhecimentos ou informações que a criança transforma em conhecimento. Entretanto, o papel do professor é imprescindível, visto as possibilidades de aprofundar e de estabelecer novas conexões possíveis a partir da sua ação nesse processo.

O reconhecimento das vivências e convivências das crianças, bem como do universo cultural e social que a circula, pelo professor, o torna capaz de aproximar muito mais a programação televisiva para o contexto da criança de forma a significar o conteúdo das programações e fazê-la desejar novos conhecimentos. Assim, ao assistir uma programação a mediação do professor na relação  $S \rightarrow O$  (criança e programação) alcança valor importante em vista do objetivo intencionado, afinal, a programação já tem estabelecidas suas intenções para com a audiência da criança.

## 2.9. Usos da TV nas ações educativas da Educação Infantil

As DCNEI (BRASIL, 2010) orientam sobre “o que” e “como” o trabalho educativo deve ser desenvolvido nas instituições de Educação Infantil, definidas no item “currículo” como o

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p.12).

Nesse documento, as práticas educativas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil não remetem a limites e possibilidades demarcados por idades, fases ou etapas. As DCNEI (BRASIL, 2010) concebem que a ação educativa, na instituição de

Educação Infantil, deve pautar-se em eixos norteadores e que suas propostas devem ser elaboradas pela própria instituição, visando à garantia de experiências que “possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar” (BRASIL, 2010, p.25).

Esses dois fragmentos das diretrizes orientam tanto quanto ao aproveitamento das situações de aprendizagens, articulando os saberes das experiências do patrimônio cultural artístico, ambiental, científico e tecnológico, quanto à garantia de que essas situações de aprendizagem sejam mediadas a fim de permitir-se à criança elaborar sua autonomia.

Partindo desses princípios das DCNEI (BRASIL, 2010) e ao relaciona-los à pesquisa sobre os usos da televisão na Educação Infantil, foi possível evidenciar dois indicativos de ações pedagógicas necessários a ela. Agrupamos em duas partes o tratamento dos estudos encontrados tanto na revisão bibliográfica quanto na revisão sistemática sobre propostas de ações educativas desenvolvidas com os usos da televisão no contexto educacional.

Na primeira parte (2.9.1), discutiram-se as possibilidades de ações educativas que a instituição pode utilizar para explorar o potencial da televisão como recurso tecnológico educacional em benefício das aquisições da criança. Na segunda parte (2.9.2), aproveita-se de estudos a partir do reconhecimento da programação da TV com um conteúdo controverso e aduzem-se estudos que desenvolvem propostas de usos da TV no contexto educativo, com a proposta de que, na Educação Infantil, inicie-se a educação para os meios.

### 2.9.1 Exploração do potencial da televisão na Educação Infantil

Os estudos de Vygotsky (2010) consideram importante que a evolução e as novidades que podem ser acrescentadas à educação sejam aproveitadas, o que, para este estudo, também fundamenta o interesse em aproveitar a contribuição dos usos da programação da televisão na organização de situações e ações educativas para a criança pequena.

Ao afirmar que “O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional e o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca” (VYGOTSKY, 2010, p 65), Vygotsky, em seus estudos sociointeracionistas, dispensa que os produtos das vivências devam ser apreendidos como produtos da educação e que, também, devam participar dela.

Para realçar a reflexão desse ponto, soma-se uma metáfora criada por Vygotsky (2010) sobre duas formas de um transportador de turistas poder servir-se do seu instrumento de trabalho. Ele faz uso dessa interpretação para comparar ao papel do educador, aproximado, nesse processo desejado ora em construção.

O puxador de jinriquixá<sup>30</sup>, ao puxar o carro para transportar os passageiros pela cidade, depende de força física dos músculos e da tração que substitui a força de um cavalo ou de um motor. Porém ele não emprega somente força. Ele também é o comandante que administra e organiza o trajeto, pois levanta e abaixa o varal do carro, que aumenta ou diminui a velocidade, contorna obstáculos, ou seja, cuida do percurso. Nesse processo, despende-se mais força física do que mental.

De outro lado, Vygotsky (2010) cita o exemplo do motorneiro, o qual, por sua vez desempenha a mesma função do puxador de jinriquixá, a de transportar os passageiros pela cidade, não fazendo, porém, muita força física ao utilizar-se do motor. Para a gerência, entretanto, precisa ser rápido e ágil nas decisões, zelando pela condução segura do passeio.

Utilizando-se dessa metáfora, Vygotsky (2010) ressalta que, na educação, o professor como simples reprodutor — como desempenhar a função que o livro didático faria, ou de um mapa, um dicionário, ou mesmo, neste caso, os papéis que a programação da TV tenha potencial para desempenhar — seria como alguém que substitui o cavalo na tarefa de conduzir o jinriquixá. Esse papel, conforme Vygotsky, não é o do educador científico. No entanto, quando ele administra as forças que tem à sua disposição, no meio, e fá-las servir à educação, ele é educador, visto que alcança e coordena as forças que já existem para o processo ensino/aprendizagem. Assim, segundo Vygotsky (2010),

No processo de educação, o mestre, munido de uma nova concepção do assunto, não é menos e, sim, infinitamente mais importante que antes. E embora, pelo visto, seu papel saia perdendo no aspecto ativo externo, uma vez que ele ensina e educa menos, esse papel sai ganhando no aspecto ativo interno. O poder desse mestre sobre o processo educativo é tantas vezes maior que o poder do antigo mestre quantas vezes o poder do motorneiro é maior que a força do Jinriquixá (VYGOTSKY, 2010, p. 70).

A metáfora ilustra e relaciona o potencial do educador, ao passo que aproveita das evoluções tecnológicas e explora densamente as potencialidades dos recursos que automaticamente participa da vida das pessoas.

Sob tal perspectiva, o artigo publicado por Rodrigues (2003) discute as peculiaridades da criança que frequenta a Educação Infantil e desenvolve uma proposta de usos da televisão e do vídeo para esse público. A proposta de Rodrigues (2003) utiliza as potencialidades que esses aparelhos e suas programações podem oferecer à prática educativa do professor e à aprendizagem da criança.

---

<sup>30</sup> Jinriquixá diz respeito a um transporte para turistas, típico do oriente e que pode ser puxado tanto por um animal, quanto por um cavalo ou mesmo por um humano. O transporte não é motorizado, mas possui um varão ou barra de direção.

A autora parte da premissa de que as noções de espaço e de tempo das crianças estão sendo construídas justamente durante o tempo da Educação Infantil. Ela defende uma proposta educativa que visa “promover a criatividade e a criticidade, respeitando a criança e contribuindo para a formação de sua cidadania” (RODRIGUES, 2003, p.142). Isto é, Rodrigues (2003) visa à exploração do potencial da TV e do vídeo no processo educativo como recursos que permitem à criança:

1. Conhecer outras práticas sociais e culturais do mundo contemporâneo. Nesse intento, as programações seriam aproveitadas, conforme Rodrigues (2003), com a finalidade de ampliar-se o repertório de experiências da criança e favorecer-se a compreensão e o respeito em relação à diversidade cultural. Entraria, segundo a autora, nessa categoria o reconhecimento de outras línguas, hábitos de outras culturas e os diversos papéis sociais que o indivíduo pode assumir na sociedade.

2. Confrontar-se com diferentes modos de existência da humanidade no passado. Nessa perspectiva, a utilização da programação reconheceria a evolução da humanidade, comparando-se a maneira de vestir-se, habitações e valores diferentes dos que regem o seu contexto atual. Nessa categoria, haveria a ampliação da percepção da criança de que “ela faz parte de um processo de construção histórica marcado por continuidades e rupturas” (RODRIGUES, 2003, p.142). Segundo a autora, a visualização de programações sobre o passado permite a construção do saber histórico, geográfico e cultural da criança para o seu cenário educativo no presente.

3. Rever eventos dos quais participou. As gravações em que conste a participação da própria criança, dos seus familiares ou mesmo de seus amigos e colegas — como festas, passeios, comemorações e outros eventos da própria instituição — podem situar a criança no curso do tempo. Segundo Rodrigues (2003), essas situações concorrem para a elaboração de referenciais culturais e sociofamiliares que integram a construção de sua identidade pessoal e social e, assim, ressignificam, no presente, suas experiências do passado.

4. Ampliar seus recursos de expressão e comunicação. Rodrigues (2003) reconhece que, por intermédio da sedução que a própria programação do vídeo manifesta, ela geralmente desperta o interesse e estimula a expressão verbal espontânea e o diálogo. Mas pode ser potencializada para a troca de pontos de vista no grupo e, também, utilizar o recurso da linguagem, levando-o a atuar como no teatro, no desenho e na escrita.

5. Construir seus processos de socialização. A construção dos processos de socialização, a partir dos usos da TV e do vídeo, pode ser mediada, segundo Rodrigues (2003), com a organização de momentos de fala da criança em grupos. Esses momentos devem propiciar o

confronto das percepções e apreensões quanto à programação, bem como a exposição das experiências, vivências e sentimentos, momento que propiciaria a expressão dos sentimentos semelhantes e diferentes, bem como os pontos de vista comuns e opostos. Nesses momentos, media-se a construção da escuta e do respeito às posições diferentes.

6. Desenvolver a capacidade cognitiva e os recursos afetivos. Essa possibilidade da TV/vídeo, no contexto, relaciona-se, conforme Rodrigues (2003), às próprias programações veiculadas e ao fato de seus conteúdos levarem a criança a utilizar de raciocínios e das emoções. Tais momentos são possibilitados a partir de situações que “tocam cada criança, motivam-na a elaborar conceitos, raciocínios, valores, habilidades, a construir noções de moralidade, ampliar a sensibilidade, a criticidade e o sentido estético” (RODRIGUES, 2003, p. 143). Fazendo-se alusão aos conceitos de mediação cognitiva e didática de D’Ávila (2002), a exploração do potencial dos recursos tecnológicos sucede pela via da mediação cognitiva, ou seja, a partir do interesse e do desejo que a própria programação desperta. A despeito de Rodrigues (2003) não fazer menção a isso, percebem-se espaços para que, pela mediação didática, essa atividade alcance ainda maior exploração e aprendizagem.

7. Brincar mais plenamente. Rodrigues (2003) define, nessa categoria, que “o grande ‘trabalho’ da criança é brincar” (p. 143), partindo do sentido de que as programações da TV e do vídeo podem favorecer a brincadeira e a fantasia, por oferecerem imagens da realidade que são criadas por elas e incorporadas ao seu universo. Essas imagens constituem, segundo Rodrigues (2003), a “matéria-prima” para que a criança imite e recrie o mundo que lhe é apresentado ou que está à sua volta.

8. Ter acesso ao conhecimento de forma interdisciplinar. Rodrigues (2003) parte da premissa de que as crianças aprendem de forma integrada e exemplifica que, no jogo, por exemplo, Matemática pode dialogar com Língua Portuguesa, com Geografia e com a fantasia. Esse potencial da TV e do vídeo para a Educação Infantil alude a algo próprio da característica constitutiva de toda programação de produção audiovisual. A interdisciplinaridade possibilitada pela programação televisiva é uma constante, visto que, no audiovisual, as áreas do conhecimento são apresentadas sempre de forma integrada.

### 2.9.2 O papel do professor na educação para os meios

O ministério da Justiça, por intermédio do seu Departamento de Classificação Indicativa, classifica os programas em: 1) livres; 2) inadequados para menores de 12 anos; 3)

inadequados para menores de 14 anos (a partir das 21 horas); 4) inadequados para menores de 18 anos (a partir das 23 horas) (BRASIL, 2007, art. 17).

Também o Ministério disponibiliza um portal<sup>31</sup> para consulta sobre a classificação indicativa de cada programa televisivo. Basta acessar, digitar o nome do programa que o indicativo da classificação aparece.

Já o Código de Ética da Abert<sup>32</sup> (Associação Brasileira das Emissoras de Rádio e Televisão), entidade que reúne os donos das indústrias de rádio e de TV, elaborou uma proposta de códigos de ética em 1993 e verificou-se que continua prevalecendo até os dias atuais<sup>33</sup>. Os critérios classificatórios do código são:

- a) Programas livres: sem cenas de violência, sem palavrões, com beijos e carícias discretas e que não discutam ou estimulem o uso de drogas;
- b) programas a partir das 20 horas: sem cenas de violência ou uso de drogas; insinuação de ato sexual sem mostrar os corpos;
- c) programas a partir das 21 horas: cenas de violência, sem perversidade, nu mostrado a distância, sem apologia ao uso de drogas;
- d) programas a partir das 23 horas: sem sexo explícito ou defesa de drogas e de comportamento criminoso (NAPOLITANO, 1999, p. 86).

Na visão de Buckingham (2007, p. 16), “o jardim sagrado da infância tem sido crescentemente violado”, as crianças têm tido acesso a programações impróprias com relação a indicativos legais. Buckingham (2007) revela ainda que, apesar disso, as próprias crianças parecem relutar cada vez mais em ficar confinadas a essas imposições, lembrando que, comumente, crianças assistem a programações fora da classificação indicativa para a sua faixa etária.

O resultado de suas pesquisas tem verificado que os insucessos da relação entre as tentativas de restrições ao público infantil e as frequentes transgressões às proibições — por exemplo, quanto aos horários e às programações — revelam que as crianças gostam da visão que a mídia lança sobre elas. A mídia compreende-as como competentes, maduras, capazes de absorver tal programação e, assim, disponibiliza-a em horários compatíveis com sua audiência. O autor destaca que os pais e professores geralmente atribuem um despreparo

---

<sup>31</sup>[http://portal.mj.gov.br/ClassificacaoIndicativa/jsps/ConsultarObraForm.do?inicio\\_action](http://portal.mj.gov.br/ClassificacaoIndicativa/jsps/ConsultarObraForm.do?inicio_action)

<sup>32</sup> Segundo a ANDI - Agência de Notícias dos Direitos da Infância (Rede ANDI Brasil - Comunicação pelos Direitos da Criança e do Adolescente) - o documento é um acordo dos empresários da Radiodifusão Brasileira, congregados na Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (ABERT), responsabilizando-se por uma transmissão de entretenimento sadio e informações corretas, além de trazer ao conhecimento do público os elementos positivos que possam contribuir para a melhoria das condições sociais. Por outro lado, estes também exigem direito à liberdade de informação, não aceitando quaisquer restrições que não sejam as determinadas pelas leis em vigor e as estabelecidas por tal Código (Disponível em <http://www.andi.org.br/politicas-de-comunicacao/documento/codigo-de-etica-da-radiodifusao-brasileira>. Acesso em 14 de dezembro de 2013).

<sup>33</sup> Disponível em <http://www.abert.org.br/web/>. Consulta em 14 de dezembro de 2014.

maior do que realmente as crianças possuem ou demonstram possuir para tais cenas, conseqüentemente, a mídia ‘ganha’ as crianças.

Fiorentini e Carneiro (2003), numa pesquisa, parte do material do Curso de Extensão - *TV na escola e os desafios de hoje*, defendem o zelo pelo acesso da criança às programações e ressaltam que os pais e professores precisam estar atentos a esse quesito. Buckingham (2007) também salienta a natureza negligenciada quanto à mediação por parte de pais e professores às programações a que as crianças têm acesso.

Quanto à programação ser própria para a criança, todavia, Fiorentini e Carneiro (2003) alegam que não só os programas intitulados de educativos, mas, igualmente, os de entretenimento podem estimular percepções, desafiar padrões e influenciar em julgamentos. A premissa de seus estudos defende que as programações que são do interesse da criança devem ser aproveitadas e trabalhadas, uma vez que acredita que “a capacidade de aprender independe da intenção de ensinar” (FIORENTINI e CARNEIRO, 2003, p. 35). Como se nota, é nesse campo que se intensifica a discussão acerca da relação educação e tecnologia.

À face de tais questões, observa-se que a ausência de um processo de mediação deixaria espaço para que as pessoas, no caso, as crianças, começassem a identificar-se com tudo o que vissem. Para Martin-Barbero (2009), ante o arroubo de informações e representações veiculadas nas programações, as pessoas misturam as diversas fontes de identificação que chegam até elas, passando a apreender um misto de identidades ou não firmando a sua. E, nesse ponto, Martin-Barbero (2009) alerta que, “na falta da identidade, os meios constroem a identidade massiva” (MARTIN-BARBERO, 2009, p. 21).

Para Martin-Barbero (2009, p. 13), a sociedade atual, em termos de cultura, “está organizada em um sistema de máquinas produtoras de bens simbólicos ajustados a seus públicos consumidores”. Pelas proposições do autor, não há como ensinar e aprender pela TV sem aprender a ensinar como ela opera sobre as pessoas, sem ensinar um posicionamento crítico. Ele defende que tal aprendizado sobre as mídias faz-se necessário à formação da identidade e, conseqüentemente, para a autonomia em formação da criança.

Apoiando-se nesse estudo, é percebido que as crianças, atraídas sobremaneira pelas animações da programação televisiva, mesmo que assistam de forma lúdica e como lazer, cabem no esquema. A identidade da criança, segundo a defesa de Martin-Barbero (2009), precisa ser construída para que ela continue a fazer usos dos meios de forma a construir sua identidade e conseqüente autonomia.

Martin-Barbero (2009) assevera que “a comunicação tornou-se, para nós, uma questão de mediações mais que de meios, questão de cultura e, portanto, não só de conhecimento, mas de

reconhecimento” (MARTIN-BARBERO, 2009, p. 28). Assim, justifica-se, novamente, a necessidade da mediação como intimamente ligada ao processo identitário em formação.

Frente ao desafio apresentado quanto à desconfiança ao meio televisivo, mormente pela preocupação de pais e professores quanto ao conteúdo das transmissões, Toschi (2004) defende que o vínculo entre educação e comunicação merece atenção das instituições. A defesa de Toschi (2004) concebe os conteúdos veiculados pela mídia como intrínsecos ao processo educativo e considera a relevância que a comunicação de massa tem na vida social.

O estudo de Toschi (2004) mostra um levantamento das principais entidades, associações e grupos de pesquisas comprometidos com as relações entre educação, comunicação e mídias e concentra-se em mencionar a importância e a necessidade de uma educação para os meios. A esse respeito, ela define o papel da instituição educativa e situa-a nesse contexto da comunicação de massa como um espaço que faz “parte da sociedade e como lugar de educação formal, sistematizada e intencional, pois é a instituição que sofre e que também exerce influência sobre a vida social” (TOSCHI, 2004, p. 93).

Nesse aspecto, a pesquisa desenvolvida por Toschi (2004) proporciona uma reflexão sobre as ações que vêm sendo desenvolvidas por diversas instituições educativas com relação ao aprendizado e ao conteúdo das programações veiculadas pelos meios comunicacionais. Toschi (2004) agrupa em três categorias as propostas que têm sido evidenciadas como ações educativas para os meios: “A dos programas educativos”, as do “O domínio da linguagem dos diferentes meios” e a da “Transformação de qualquer programa veiculado em programas educativos”. E reitera o que cada agrupamento aborda:

1. A dos programas educativos. Trata-se da categoria que engloba as ações de combate à programação manipuladora da mídia que se dá com a produção de programas educativos. Segundo Toschi (2004), as propostas desenvolvidas nesse sentido buscam “neutralizar o caráter alienador dos meios de comunicação e colocariam jovens e crianças em contato com produções de melhor qualidade” (p. 101). Nessa classe, os exemplos de programações infantis citadas por Toschi (2004) são: *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, *Vila Sésamo* e *Castelo Rá-Tim-Bum*. Dentre as programações mais recentes, podem ser citados *Quintal da Cultura* e *Os Sete Monstrinhos* — estes em TV de canal recebido por sinal de antena parabólica — e os programas *Pepa*, *Jorge, o curioso*, *Caillou* e *Peixonauta*, em canais por assinatura.

2. O domínio da linguagem dos diferentes meios. Essa se compõe por atividades ligadas ao contato com programações de comunicação de massa. Segundo Toschi (2004), já existem até mesmo programas que oferecem às crianças e jovens, em escolas, a compreensão de como se produzem as mensagens midiáticas. Nessa classe, estão as oportunidades que

ensinam o público a fazer uma leitura crítica das mídias. Toschi (2004) apoia-se nas perspectivas da educomunicação (ou mídia educação), defendida por Soares (2002), para organizar esse grupo de ações. A perspectiva da educomunicação é definida por Soares (2002) como “um conjunto de ações que permitem que educadores e estudantes desenvolvam um novo gerenciamento, aberto e rico, dos processos comunicativos dentro do espaço educacional e de seu relacionamento com a sociedade” (p, 264). Ele incita a exigir políticas de produções educacionais para que, aos indivíduos, seja assegurada sua efetivação e seu espaço na tevê.

3. Transformação de qualquer programa veiculado pelas mídias em programas educativos. Nessa categoria, estão concentradas as iniciativas que defendem que, além de trabalhar com a leitura crítica das mídias, a educação pode utilizar-se justamente dos programas considerados de má qualidade para educar. Esse grupo engloba o aprendizado de questionar os conteúdos das programações, a linguagem, as emoções que eles suscitam e, conseqüentemente, “propor a racionalização do processo receptivo e de atribuição de significados às mensagens, de maneira coletiva e partindo daquilo que, efetivamente, os jovens e crianças têm visto na televisão brasileira” (TOSCHI, 2004, p.102). A autora acredita que, nessa direção, as crianças começam a ter dúvidas, o que proporciona a busca pela reflexão e pela compreensão da mensagem.

As supracitadas categorias de ações educativas, segundo a autora, são formas de a educação lidar com o poder das mídias. Toschi (2004, p.102) também salienta o importante papel do educador nesse processo e afirma que, nessas categorias, principalmente nas duas últimas, a mediação é fundamental na defesa da educação para os meios, porque, sem tal oportunidade, “os telespectadores ficam à mercê das técnicas de linguagem que os envolvem” (p.102). Para a autora, os processos de mediação consistem nos “esquemas mentais de significado, os repertórios culturais dos sujeitos que funcionam como atribuidores de significados às mensagens midiáticas” (p. 103). Sobre esse quesito, Toschi (2004) cita os principais sujeitos e as principais ações relacionadas ao processo da mediação:

A família, a escola e os amigos são considerados as mediações mais significativas na vida das crianças e jovens e, assim, a responsabilidade dessas instituições amplia-se ante as necessidades urgentes de prepararmos as novas gerações para uma vida mais participativa, de reivindicações, de capacidade crítica e de mudança de atitude e mentalidade frente a tudo o que os meios de comunicação apresentam a elas como verdade, e para tal, é preciso diminuir o poder manipulador das mídias (TOSCHI, 2004, p.93).

A construção desenvolvida neste capítulo reconheceu como relevante o potencial da televisão para participar como recurso tecnológico na educação da criança pequena,

principalmente por comportar uma gama de conhecimentos culturais e sociais. A pesquisa bibliográfica identificou que a televisão conserva grande potencial para atingir o interesse da criança, podendo auxiliar professores, em sua ação educativa, e crianças na sua aprendizagem. Por outro lado, o potencial controverso da programação, dado seu caráter ideológico e de intenção comercial, evidenciou a necessidade de que a criança tenha acompanhamento e de que as programações sejam analisadas quanto às intenções das ações para com as crianças. Logo, apresentou-se a mediação didática como a possibilidade mais eficiente de expandirem-se os usos da programação televisiva no contexto educativo da criança e, também, por permitir a educação para os meios.

A partir desse referencial bibliográfico construído sobre o assunto, no próximo capítulo, analisaremos as práticas educativas coletadas por via do estudo de caso desenvolvido em um CMEI para contemplarmos os objetivos dos professores ao proporem “assistir à televisão” e que estratégias de mediação eles utilizam com as crianças.

## **CAPÍTULO 3 - A TELEVISÃO NAS AÇÕES EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO**

Se, por um lado, os recursos tecnológicos comunicacionais e informacionais da tevê são oportunidades de favorecer a prática educativa, por outro, sua finalidade comercial e ideológica torna-a controversa. Seus produtos e interesses justificam uma área de estudo com foco na intervenção educativa. Abrem-se, pois, duas perspectivas de estudo sobre a televisão no contexto educativo da criança pequena: tanto como tecnologia da educação quanto como próprio objeto de estudo, necessitando da ação educativa mediadora para seus usos.

Assim, a análise dos usos da televisão dentro de um CMEI é tomada, pela necessidade de estudo sobre a integração dessa tecnologia comunicativa com potencial controverso como recurso da ação educativa com crianças pequenas. Nesse sentido, buscam-se os dados necessários para compreender qual a relação dos usos que os professores fazem da televisão dentro de um CMEI com o processo educativo definido atualmente para a Educação Infantil.

Os caminhos propostos para alcançar este objetivo envolve uma pesquisa campo afim de identificar as programações selecionadas pelos professores e veiculadas pela televisão em um Centro de Educação Infantil de Uruaçu-GO, reconhecer os objetivos dos profissionais ao proporem “assistir à televisão” e investigar-se como a programação televisiva é recebida pela criança. Isto posto, intenta-se relacionar o processo educativo que ocorre no CMEI com o definido pelas propostas atuais para o processo educativo na Educação Infantil.

A fim de atingirem-se os objetivos deste trabalho, tomou-se o cuidado de selecionar um campo investigativo para estudo de caso que fosse representativo da realidade do município. Nessa intenção, a fase exploratória da pesquisa, que antecedeu e culminou com a escolha do CMEI para estudo de caso, também foi aproveitado para compor o objeto da análise.

Seguidamente, procede-se a análise dos dados coletados, utilizando-se da metodologia de análise do conteúdo (FRANCO, 2007), em que os dados coletados passam pelas fases de pré-análise, inferência e interpretação. Nesse processo, os dados são cruzados e há a busca pelo significado da realidade dos empregos da televisão naquele espaço frente aos estudos e documentos sobre a Educação Infantil atual.

### **3.1 A questão metodológica: os caminhos tencionados e percorridos pela pesquisa**

Os caminhos tencionados e percorridos pela pesquisa apresentam-se organizados em uma sistemática metodológica que contempla a escolha do campo de pesquisa, coleta,

organização e análise, inferência e interpretação dos dados. Para a coleta dos dados, utilizou-se do estudo de caso (LÜDCKE e ANDRÉ, 2013) e, para seleção, organização, categorização, análise e inferência dos dados, utilizou-se da análise de conteúdo (FRANCO, 2007).

### *3.1.1 A natureza da pesquisa*

Esta pesquisa insere-se no campo da pesquisa qualitativa por, segundo Lüdke e André (2013), levar em conta o ambiente natural em que a problemática desenvolve-se, sendo esse *locus* a fonte direta para a coleta de dados e por considerar que “todos os dados da realidade são importantes” (p. 13). A pesquisa qualitativa desenvolve-se no próprio ambiente por ser rico em dados descritivos, assim, segundo essas autoras, exige-se a consistência de um plano de trabalho que permita interpretar a realidade que se apresenta sempre muito complexa. Dessa maneira, todo o contexto do fenômeno a ser investigado é objeto de análise.

O pesquisador, nessa modalidade investigativa, é, segundo Lüdke e André (2013), o principal instrumento de pesquisa. Essa posição “permite iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo” (LÜDKE E ANDRÉ, 2013, p.14). Chama atenção, porém, que, da mesma forma que as percepções do pesquisador são de extrema valia, devem ser alvo de cuidados. Um desses cuidados, segundo as autoras, está no zelo das observações e em retratar as perspectivas dos participantes. Para isso, a sugestão é do pesquisador utilizar-se de mais de um instrumento de pesquisa a fim de “encontrar meios de checá-los” (LÜDKE E ANDRÉ, 2013, p.14). Assim, justifica-se a variedade de instrumentos utilizados simultaneamente — sempre combinando observação, entrevista e análise documental — e o sentido de aproveitar-se, também, da fase da pesquisa exploratória.

Para o início da exploração do campo de investigação (fase exploratória), foi firmado o termo de consentimento para a pesquisa e interação da realidade geral do atendimento dessa etapa da Educação Básica por entrevista aos gestores da Secretaria Municipal de Educação de Uruaçu-GO. Durante a entrevista com os gestores de cada CMEI pôde-se aproveitar da observação da realidade de cada uma das cinco instituições. Definido o campo de investigação, optou-se por desenvolver o estudo de caso em uma delas.

### *3.1.2 A coleta de dados*

Dentre os instrumentos para a coleta de dados, a observação foi a mais importante na condução da pesquisa, pois se deu tanto na fase exploratória, quanto durante todo o estudo de

caso. Adentrar o ambiente, vivenciar a rotina cotidianamente, participar dos espaços dos agrupamentos, das convivências e vivências foram oportunidades para ricos registros.

A observação, consoante Lüdke e André (2013), é o principal instrumento de investigação, sobretudo por permitir “a experiência direta e chegar mais perto das perspectivas dos sujeitos e a apreensão do significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (p. 31). Por isso, durante toda a pesquisa campo, a observação foi o instrumento que guiou os registros.

A entrevista, também elemento básico para a coleta de dados por preservar o caráter da interação e a captação imediata e corrente da informação desejada (LÜDKE E ANDRÉ, 2013), principalmente se utilizada de forma não totalmente fechada. Desse tipo, é chamada de semiestruturada, “onde não há a imposição de uma ordem rígida de perguntas, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que, no fundo, são a verdadeira razão da entrevista” (LÜDKE E ANDRÉ, 2013, p. 39).

A contribuição maior desse instrumento deveu-se à sua capacidade de aprofundar, validar ou confirmar pontos levantados pelas outras técnicas empregadas (observação e análise documental). A interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa despontou sobretudo na entrevista, aproximando-se do formato de uma conversa, um diálogo. Por ser semiestruturada, contou com uma parte predefinida que firmou o propósito dos dados a serem coletados e uma parte que deu margem a esclarecer, aprofundar e absorver outras percepções que não faziam parte das hipóteses primárias.

As entrevistas aconteceram em todas as fases da pesquisa, principalmente junto aos professores, de forma articulada com a observação e com a análise documental. Entretanto algumas entrevistas tiveram um calendário pontual: durante a fase exploratória, houve entrevistas com os gestores, em novembro de 2012 e fevereiro de 2013; na fase de estudo de caso, ocorreram entrevistas com a coordenadora e com a diretora, em maio de 2013, e com os professores e monitores, em junho de 2013 e agosto de 2013. Com as crianças, a entrevista aconteceu em agosto de 2013.

Durante o estudo de caso, foram entrevistados vinte professores e monitores, sendo que 12 deles trabalham em dois turnos, e 62 crianças (do Maternal II, Jardim I e Jardim II: apenas crianças de três a cinco anos). Fez-se indagações para os professores e monitores sobre os seguintes itens: 1) Qual o programa de TV favorito da criança? 2) O que você percebe que a criança aprende pela TV? 3) Você acha que a programação da TV ensina alguma coisa para ela? O quê?

Para a criança a entrevista recorreu-se à ajuda de cinco acadêmicas estagiárias do curso de pedagogia, que após saberem sobre a dinâmica da entrevista com as crianças, registraram as respostas delas quanto a saber o que gosta e o que assiste na TV: 1) Quais os programas que você assiste pela TV? 2) Qual o seu programa de TV favorito?

Um dos objetivos desta pesquisa consiste em conhecer a programação televisiva preferida da criança a fim de estabelecer uma relação entre a programação selecionada e os gostos da criança. A entrevista com as crianças não fazia parte do objetivo inicial do projeto de pesquisa, entretanto, apoiou-se na perspectiva sociológica da infância, segundo a qual, para Cruz (2008), importa saber sobre a criança e que o melhor ponto de vista seria o dela própria.

Para a autora, as pesquisas a respeito das crianças não contam com sua participação direta. Cruz (2008) participa de um projeto que se propõe a ouvir os vários segmentos que compõem as instituições de Educação Infantil sobre a qualidade das ações educativas nessa etapa educacional, e que considera a opinião das crianças, pois

A escuta das crianças foi incluída como estratégia fundamental para ampliar-se o repertório relativo ao direito e à qualidade da Educação Infantil, considerando-se pontos de vista que geralmente estão excluídos das discussões sobre políticas e práticas educacionais (CRUZ, 2008, p. 302).

Assim sendo, este estudo considerou tanto a observação quanto a entrevista com crianças, caminhou no sentido de ouvi-las, captar suas preferências, seus gostos, em saber o que mais lhes chama a atenção e perceber suas reações motivadas pelas programações da tevê a que têm acesso. Desta forma, saber se ela participa da escolha do que é veiculado na instituição e se os planejamentos de ações educativas contemplam sua audiência cotidiana.

A observação foi realizada dentro do espaço da sala do agrupamento e nos outros lugares do cotidiano do agrupamento. A entrevista foi individual e o ambiente foi organizado de modo a colocar-se uma mesinha e duas cadeiras no local onde estava seu agrupamento.

Tais procedimentos visaram captar suas preferências quanto aos programas televisivos sem retirá-las ou colocá-las em situação de desconfiança (CRUZ, 2008). O fato de a pesquisadora frequentar o CMEI e ser reconhecida pelas crianças contribuiu para o bom andamento da estratégia.

Mesmo assim, por ser a primeira experiência com pesquisa com crianças, teve-se dificuldades em apreender alguns depoimentos. Percebeu instabilidade quanto aos gostos e preferências de algumas crianças e, igualmente, que, mudavam de opinião ao retornarem ou ouvirem a opinião de outros colegas, sobretudo quanto à justificativa de suas preferências ou por gostarem de uma diversidade de programas.

Em virtude dessa condição da pesquisadora, procedeu-se à técnica somente com as crianças do Maternal II e Jardim I e II. Quanto às crianças do Berçário e do Maternal I, a coleta de dados sobre a programação de sua preferência deu-se por intermédio da observação direta e do depoimento do professor.

Por fim, a análise documental, por possibilitar o exame de documentos, teve papel relevante na pesquisa — tanto por complementar as informações já obtidas nas observações e entrevistas, como é o caso da programação proposta para ser veiculada no CMEI, quanto por desvelar aspectos novos sobre a pesquisa, como, por exemplo, verificar a intencionalidade do professor na propositura de objetivos e estratégias de ações didáticas a partir dos programas que seleciona no seu planejamento. A Análise documental teve como fase: a análise dos Documentos da Secretaria de Educação em outubro e novembro de 2012, da Proposta pedagógica da instituição em abril de 2013, do Plano de aula dos professores: junho de 2013.

A análise documental fundamentou a pesquisa, segundo Ludke e André (2013), porque considera como documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (p. 45). Nesse sentido, o estudo incluiu o exame da Proposta Pedagógica Municipal para a Educação Infantil, o Projeto Político Pedagógico da instituição em estudo de caso, o PDE interativo (Plano de Desenvolvimento Educacional *on-line*) e os cadernos de planos de ações educativas dos professores compreendidos no período do primeiro semestre letivo de 2013, a saber: de 14 de janeiro a 28 de junho de 2013<sup>34</sup>. Por constituir uma fonte estável e rica (LUDKE E ANDRÉ, 2013), essa característica da análise documental impingiu um caráter de maior solidez às informações.

Como instrumento de registro, optou-se por trabalhar com protocolos de registros (PR), organizados por numeração progressiva, conforme a data da coleta do dado. Segundo Lüdke e André (2013), o registro descritivo deve ser guiado pela habilidade de saber-se separar os detalhes relevantes dos triviais, com anotações organizadas, seguindo-se, com todo o rigor, para a conseqüente validação dos dados.

### *3.1.3 Percurso da análise dos dados – metodologia de análise de conteúdo*

Os dados foram interpretados utilizando-se da metodologia da análise de conteúdo, baseada nos estudos de Franco (2007). Segundo Ludke e André (2013), essa é a mais usada e definida como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados

---

<sup>34</sup> Mesmo que o primeiro semestre letivo dos CMEI de Uruaçu-GO do ano de 2013 tenha finalizado em 28 de junho, a data da análise foi efetuada até 18 de junho por questões atinentes à rotina de encerramento do semestre.

para o seu contexto” (p.48). Conforme as autoras, um dos benefícios para a pesquisa, ao utilizar-se da análise de conteúdo como fundamentação metodológica, é a possibilidade que se abre para conferir sentido à realidade observada.

Nessa perspectiva, a interpretação dos dados coletados no CMEI desdobrou-se em três fases: pré-análise, inferência e interpretação (FRANCO, 2007), a saber:

Pré-análise: nessa fase, realizou-se a leitura flutuante dos dados que estavam em forma de registros manuscritos, fotografados, filmados, gravados e escolheram-se os dados a serem descritos. Aplicou-se a regra da representatividade, o que, dentro de um mesmo grupo de dados afins, representaria todos os demais.

Segundo Franco (2007), a pré-análise “é a fase da organização dos dados” (p. 51) e tem como funções básicas: escolher os documentos a serem analisados, reafirmar os objetivos da pesquisa e elaborar indicadores que fundamentem a interpretação final. Esses indicadores possibilitam evidenciar os dados mais representativos.

Aplicando tais conceitos de sistematização, nessa etapa, efetivou-se a organização e a enumeração das características dos dados de forma resumida. Pela regra da representatividade, separaram-se os dados que pertenciam ao contexto da presença das tecnologias na Educação Infantil do município, dos específicos que caracterizavam apenas o CMEI em estudo de caso.

Também, em virtude de a pesquisa não ser restrita a apenas uma etapa da Educação Infantil, Creche ou Pré-escola, foi preciso identificar-se as características dos elementos da amostra, pois “um universo heterogêneo requer uma amostra maior do que quando se trata de um universo homogêneo” (p.54). Pela regra da representatividade, reduziu-se o universo, garantindo relevância, significado e consistência quanto ao contexto geral dos usos da televisão nas práticas educativas dos professores do CMEI.

Na fase de referência aos índices, deu-se a elaboração de indicadores. Segundo Franco (2007), nas investigações, “o dado passa a ter mais importância para ser analisado, quanto mais frequentemente for mencionado” (p.58). Foi importante salientar essa fase da pesquisa, pois a frequência dos temas serviu como indicador para que aquele tema fosse eleito com relação a outros dados para a formação de uma categoria. Os indicadores mais frequentes (ou índices) foram: alocação dos aparelhos de TV, horários de usos da TV, os programas que as crianças assistiam, reação das à programação, reação que os professores esperavam das crianças com as programações, programação e atenção da criança, programação televisiva e religiosidade, o motivo de veiculação da programação, a proposta do professor para com a programação, programação “educativa” e “não educativa”.

Franco (2007) lembra a existência de índices retidos, aqueles que não estão explícitos, mas, devido à recorrência de uma ação ou omissão, subjacente nas mensagens, também se tornam elementos de análise consistente. E essa questão foi recorrente na pesquisa, sobretudo durante a análise da proposta pedagógica, nas respostas às entrevistas e nos registros dos planejamentos dos professores. Afirmações recorrentes de professores configuraram índices, mesmo que retidos, que passaram a ser evidenciados.

A inferência ocorreu logo após a descrição dos dados e consistiu numa fase intermediária entre a descrição e a interpretação deles (FRANCO, 2007). Nessa etapa, os dados descritos passaram pelas operações de seleção e codificação, classificação e reagrupamento, em função dos significados e dos objetivos do estudo.

Nesse estágio, os elementos brutos da coleta de dados foram codificados<sup>35</sup> em protocolos de registros (PR). Orientados pela fundamentação de Lüdke e André (2013), os registros das observações foram separados em duas partes, sendo a descritiva dos fatos: protocolo de registro das observações (PRO), protocolo de registro da entrevista (PRE) ou protocolo de registro da análise documental (PAD). E outra reflexiva: diário de campo (DC). No diário de campo, registrou-se as impressões passadas pelo crivo reflexivo do pesquisador.

Procedeu-se a codificação com o uso de siglas para servir de referência, ao passo que o dado necessitasse ser evidenciado e para melhor organização. A colocação desses códigos no corpo do trabalho é importante, pois as siglas são bastante utilizadas na pesquisa (Quadro 1).

Quadro 1 - Códigos e siglas

| <b>Agrupamento</b>           | <b>Professor regente</b>    | <b>Sigla</b>             | <b>Monitor</b>             | <b>Sigla</b>                        |
|------------------------------|-----------------------------|--------------------------|----------------------------|-------------------------------------|
| Berçário                     | 1 matutino<br>1 vespertino  | <b>P 1</b><br><b>P 2</b> | 2 matutino<br>2 vespertino | <b>M1 e M2</b><br><b>M3 e M4</b>    |
| Maternal I A                 | 1 matutino<br>1 vespertino  | <b>P 3</b><br><b>P 4</b> | 2 matutino<br>2 vespertino | <b>M5 e M6</b><br><b>M7 e M8</b>    |
| Maternal I B                 | 1 matutino<br>1 vespertino  | <b>P 5</b><br><b>P 6</b> | 2 matutino<br>2 vespertino | <b>M9 e M10</b><br><b>M11 e M12</b> |
| Maternal II                  | 2 matutino                  | <b>P 7</b><br><b>P 8</b> | 1 matutino                 | <b>M13</b>                          |
|                              | 2 vespertino                | <b>P 9</b><br><b>P10</b> | 1 vespertino               | <b>M14</b>                          |
| Jardim I                     | 1 matutino                  | <b>P 11</b>              | 1 matutino                 | <b>M15</b>                          |
|                              | 1 vespertino                | <b>P 12</b>              | 1 vespertino               | <b>M16</b>                          |
| Jardim II                    | 1 matutino                  | <b>P 13</b>              | 1 matutino                 | <b>M17</b>                          |
|                              | 1 vespertino                | <b>P 14</b>              | 1 vespertino               | <b>M18</b>                          |
| <b>Total de agrupamentos</b> | <b>Total de professores</b> |                          | <b>Total de monitores</b>  |                                     |
| 6                            | 14                          |                          | 18                         |                                     |

Fonte: Organizado pela autora, 2014

<sup>35</sup> Os dados dos registros foram agrupados numa coletânea disponível para consulta. Na coletânea, consta o agrupamento dos registros dos códigos criados.

A fim de proceder à seleção dos dados coletados, houve a necessidade de filtrá-los ante a quantidade de informações obtidas e unir os temas próximos, independentemente do instrumento de coleta empregado. Para isso, classificaram-se as unidades de significação, também chamadas de unidades de registro (FRANCO, 2007). No decorrer da pesquisa, observou-se que muitas informações sustentariam outras investigações a respeito dos usos da tevê com crianças pequenas, contudo não pertenciam, no momento, ao objetivo do estudo. O uso de unidades de registro foi uma etapa importante da metodologia de análise para chegar-se a um estudo mais consistente sobre os usos da TV na Instituição de Educação Infantil.

As unidades de registro, segundo Franco (2007), dizem respeito à menor parte do conteúdo que inclui características definidoras específicas, cuja ocorrência é registrada de acordo com uma inter-relação ou grau de complementaridade.

Nesse estágio, realizou-se a escolha dos temas aos quais pertenceria cada unidade de registro. E, para chegar a eles, foi necessário estabelecer-se uma regra para unificá-los. O tema “refere-se a asserções sobre determinado assunto” (FRANCO, 2007, p. 43).

Segundo a autora, “O analista precisa ser capaz de reduzir a sentença em seus temas componentes para classificá-los em suas respectivas categorias. Esse é o processo de redução de unidades de sentido em unidades temáticas” (FRANCO, 2007, p. 44) quando são agrupadas e reagrupadas em categorias e subcategorias.

Nesse momento, a pesquisa já não pode mais separar os dados obtidos nas observações, daqueles alcançados nas entrevistas ou na análise documental. Os dados, ao apresentarem uma unidade, foram agrupados por tema, recorrendo-se à frequência do conteúdo, sem restrição à fonte do dado. O indicador usado para agrupá-los foi o realce por cores, sendo uma cor diferente para cada tema, sendo que os protocolos de registros ganharam sete cores diferentes. Depois, desprezaram-se duas cores por encontrar-se unidade entre os dados de uma cor e outra, que se uniram numa mesma categoria. Logo, de sete categorias previamente estabelecidas, as novas análises e reagrupamentos reduziram-nas para cinco.

Assim temos:

- ✓ ***Categoria 1** - O televisor: questões sobre o aparelho de TV nos cinco CMEI de Uruaçu;*
- ✓ ***Categoria 2** - O lugar que a programação televisiva ocupa na rotina diária do CMEI;*
- ✓ ***Categoria 3** – Programação veiculada pela tevê dentro do CMEI;*
- ✓ ***Categoria 4** - A relação das crianças com a programação televisiva no CMEI: reação e gostos;*
- ✓ ***Categoria 5** - Propostas educativas dos professores com programações televisivas.*

Análise e interpretação dos dados: Segundo Franco (2007), com os elementos constituídos, procede-se à interpretação das questões levantadas pelos dados, significando-os e relacionando-os a estudos anteriores (LUDKE E ANDRÉ, 2013, p. 58). Nesse momento, conforme Lüdke e André (2013, p. 58), o pesquisador “ultrapassa a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão e partindo do que já existe sobre o assunto focalizado”.

Esta fase de análise e interpretação dos dados apresenta-se em sequência à descrição dos dados em cada categoria conforme as características a partir das quais foram agrupados.

Nesta pesquisa, recorreu-se à descrição de dados por meio de **excertos**. Os excertos, nesse caso, são os fragmentos das coletas de dados, podendo ser tanto transcrições de falas dos profissionais do CMEI quanto da pesquisadora pelos registros em seu diário de campo. Também podem ser um conjunto de fragmentos que referenciem um mesmo índice.

### 3.2 A pesquisa

A pesquisa percorreu uma fase exploratória em que se realizou um levantamento, procurando-se verificar o contexto da presença da TV em todos os CMEI do município, a partir do que ocorreu a escolha do campo de pesquisa para o estudo de caso, a segunda fase da pesquisa.

#### 3.2.1 A fase exploratória: primeira etapa da pesquisa

Neste estudo, leva-se em consideração a fase inicial, que culminou com a definição do campo de pesquisa específico. Os dados da pesquisa exploratória são aproveitados, visto que situam o contexto do atendimento e da utilização de recursos tecnológicos, em especial da televisão, nas cinco instituições de Educação Infantil públicas existentes no município de Uruaçu-GO.

Segundo Lüdke e André (2013), a primeira fase envolve a seleção e a definição do problema, a escolha do local onde será feito o estudo e os contatos que antecedem a entrada em campo. Segundo as autoras, a primeira é significativa no tocante à aproximação do pesquisador em relação ao campo de pesquisa e já inclui as primeiras observações e registros.

A fase exploratória iniciou-se com o contato e a visita à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uruaçu (SEMEC - Uruaçu) a fim de solicitar-se a permissão à pesquisa. O contato com a SEMEC visava, igualmente, levantar dados sobre a organização e a

sistematização da Educação Infantil no município e posterior seleção de um CMEI para estudo mais aprofundado sobre as ações educativas com os usos da televisão.

A coleta começou na própria SEMEC, em dois momentos: o primeiro, em 18 de outubro de 2012, e, o segundo, em cinco de fevereiro de 2013. Na primeira coleta, ainda em 2012, conheceram-se os documentos norteadores da Educação Infantil e o primeiro levantamento de dados gerais sobre a situação do atendimento à primeira etapa da Educação Básica de Uruaçu-GO.

Os dados coletados na SEMEC mostraram que o município de Uruaçu-GO possui o atendimento institucional educacional, de forma integral, para a criança de zero a cinco anos, como se observa no quadro 2.

Quadro 2 - Perfil de atendimento dos CMEI de Uruaçu-GO

|        | Idades – Critério de divisão dos agrupamentos - m(meses) e a(anos) |                |             |          |           | Idades de atendimento | Quantidade de crianças por agrupamento |               |             |          |           | Total de crianças atendidas no CMEI | Quantidade de profissionais por agrupamento/turno<br>(PR=professor regente. M = monitor) |                        |                        |                        |                        |
|--------|--|----------------|-------------|----------|-----------|-----------------------|--|---------------|-------------|----------|-----------|-------------------------------------|--|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
|        | Berçário   | Maternal I     | Maternal II | Jardim I | Jardim II |                       | Berçário                               | Maternal I    | Maternal II | Jardim I | Jardim II |                                     | Berçário   | Maternal I             | Maternal II            | Jardim I               | Jardim II              |
|        |  |                |             |          |           |                       |  |               |             |          |           |                                     |  |                        |                        |                        |                        |
| CMEI 1 | 0-2a   | 2a-3a          | 3a-4a       | 4a-5a    | -         | 0-5a                  | 20                                     | 29            | 29          | 31       | -         | 109                                 | 1PR<br>1M<br>10C/D   | 1PR<br>1M<br>15C/D     | 1PR<br>1M<br>15C/D     | 1PR<br>1M<br>15C/D     | -                      |
| CMEI 2 | 4m-2a  | 2a-3a          | 3a-4a       | 4a-5a    | -         | 4m-5a                 | 12                                     | 23            | 25          | 23       | -         | 83                                  | 1PR<br>1M<br>6C/D  | 1PR<br>1M<br>12<br>C/D | 1PR<br>1M<br>13<br>C/D | 1PR<br>1M<br>12<br>C/D | -                      |
| CMEI 3 | 3m-1a  | 18m-2a*<br>2a* | 3a          | 4a       | 5a        | 3m-5a                 | 20                                     | 26<br>26<br>* | 38          | 28       | 28        | 164                                 | 1PR<br>2M<br>7C/D  | 1PR<br>2M<br>9<br>C/D  | 2PR<br>1M<br>13<br>C/D | 1PR<br>1M<br>14<br>C/D | 1PR<br>1M<br>14<br>C/D |
| CMEI 4 | 6m-2a  | 2a             | 3a          | 4a       | -         | 6m-4a                 | 17                                     | 25            | 28          | 28       | -         | 98                                  | 1PR<br>1M<br>9C/D  | 1PR<br>1M<br>12C/D     | 1PR<br>1M<br>14C/D     | 1PR<br>1M<br>14C/D     | -                      |
| CMEI 5 | 4m-2a  | 2a-3a          | 3a-4a       | 4a-5a    | -         | 4m-5a                 | 19                                     | 21            | 25          | 30       | -         | 95                                  | 1PR<br>1M<br>10C/D   | 1PR<br>1M<br>11C/D     | 1PR<br>1M<br>12C/D     | 1PR<br>1M<br>15C/D     | -                      |
| TOTAL  | 05   | 05             | 05          | 05       | 01        | 05                    | 88                                     | 141           | 125         | 140      | 28        | 522<br>**                           | -  | -                      | -                      | -                      | -                      |

Fonte: Organizado pela autora, 2014 - dados da Secretaria Municipal de Educação - PDE Interativo.

\*CMEI com duas turmas de Maternal I, separadas e subdivididas por idade em Maternal IA e IB.

\*\* Total de matrículas no início do ano de 2013. Frequentes do segundo semestre de 2013: 508 crianças.

Como mostra a o quadro1, o município de Uruaçu-GO tem cinco instituições, denominadas de Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), e atualmente estão sendo construídos outros dois<sup>36</sup>, com previsão de conclusão das obras e funcionamento para 2014.

<sup>36</sup> Os novos CMEI em construção são do padrão tipo B do Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância). O projeto tem capacidade de atendimento de até 224 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), ou 112 crianças, em período integral.

Todos os CMEI do município atendem tanto Creche (crianças de zero a três anos) quanto Pré-escola (crianças de quatro a cinco anos e 11 meses). Os CMEI nominados de: CMEI 1; CMEI 2; CMEI 3; CMEI 4 e CMEI 5. Pelo quadro, visualiza-se o critério de divisão dos agrupamentos<sup>37</sup>, que se dá por idade, e a relação da quantidade entre crianças/agrupamentos e criança/professor/monitor.

Na maioria dos CMEI, tal relação está entre seis e quinze crianças por profissional. No CMEI 1, identifica-se o maior quantitativo de crianças por agrupamento e por profissionais.

Na segunda visita à SEMEC, efetivou-se a coleta de dados por via da entrevista com a coordenadora municipal da Educação Infantil e com a secretária municipal da Educação. Daí, retomou-se a análise dos documentos que embasam a Educação Infantil do município.

Na referida visita, evidenciou-se que os gestores municipais desconheciam a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as DCNEI (BRASIL, 2009). A SEMEC – Uruaçu, até então, norteava seu planejamento com base nos RECNEI (BRASIL, 1998) e desconhecia<sup>38</sup> as DCNEI (BRASIL, 2009).

Após esse estágio, executou-se a entrevista com os gestores em visita aos cinco CMEI do município. Para a escolha criteriosa de um CMEI que fosse representativo dos demais para estudo de caso, a fim de que, com efeito, a pesquisa interpretasse a realidade do município, utilizou-se da entrevista com questões semiestruturadas<sup>39</sup> na coleta dos dados das instituições.

A entrevista pautada em questões pré-definidas objetivou o mapeamento das instituições como espaços de utilização de recursos tecnológicos educacionais. Interessou saber sobre a dinâmica de emprego da televisão nas referidas instituições e, assim, obter elementos para optar por uma das unidades para estudo de caso. Tais questões foram respondidas pelos diretores de cada unidade separadamente, por intermédio de visita *in loco*, acompanhada de observação do espaço educativo.

O instrumento para coleta de dados, nos cinco CMEI, na fase exploratória, consistiu na entrevista semiestruturada, que contou com um roteiro com a seguinte organização, em três

---

<sup>37</sup> Agrupamento diz respeito ao grupo de crianças que ficam sob a responsabilidade de um ou mais profissionais específicos para organização de suas ações educativas e de cuidado. Nesta pesquisa, fez-se opção pelo uso do termo agrupamento com o intuito de que o CMEI conhecesse e avaliasse a dimensão do termo e julgasse se abrangeeria a forma utilizada por eles: sala, sala de aula, salinha, turma.

<sup>38</sup> Esse dado pode ser comprovado no relato da entrevista com a equipe gestora do CMEI, que afirma os RCNEI (BRASIL, 1998) como orientadores do planejamento, como consta no item sobre a análise da proposta pedagógica do centro municipal de Educação Infantil em estudo. Também, em face da estrutura do planejamento de ações educativas de alguns professores, averiguou-se a mesma sistemática que o documento (RCNEI – BRASIL, 1998) contém: conteúdos e objetivos definidos por etapas e/ou idades e atividades planejadas por eixos temáticos.

<sup>39</sup> O formulário encontra-se no apêndice, no qual se procurou mapear questões que subsidiassem a seleção de um CMEI representativo quanto aos demais para estudo de caso.

blocos de perguntas, sendo os dois primeiros com respostas fechadas e, o último, com respostas abertas, a saber:

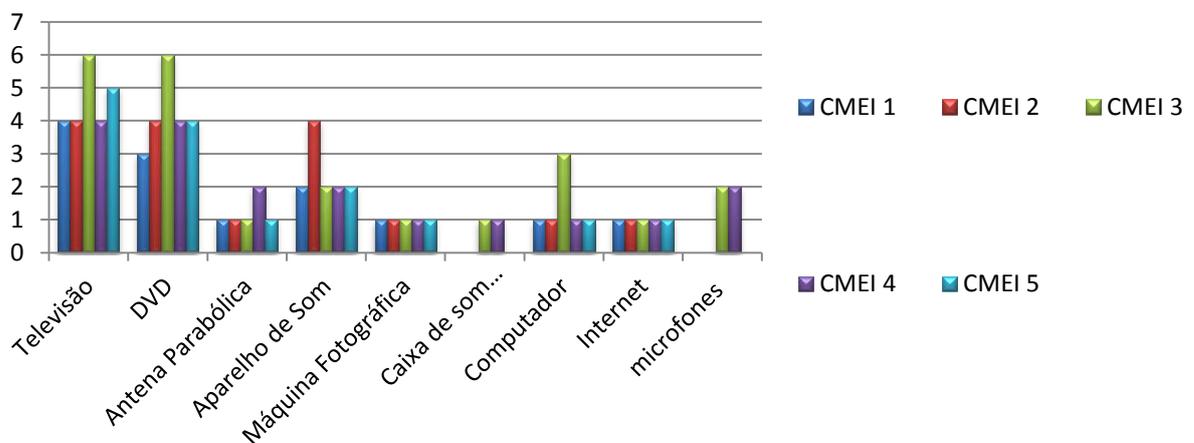
1) *Campo de identificação*. Este indagava sobre a localização geográfica do Centro de Educação Infantil, caracterização da comunidade, quadro de funcionários da instituição, especificando-se a formação e o meio de contato (telefone, e-mail).

2) *Campo perfil de atendimento*. Este identificava os níveis oferecidos (lembrando que, em Uruaçu, ainda se utiliza a nomenclatura: Berçário, Maternal I e II, Jardim I e II), a idade das crianças em cada nível — critério empregado pelo município para divisão das turmas, quantidade de crianças atendidas em cada turma e quantitativo de crianças matriculadas e frequentes por unidade.

3) *Campo de informações abertas e específicas sobre a utilização da televisão no CMEI*. Sobre a televisão, responda: Que programação é veiculada no CMEI? (Questões objetivas, com as alternativas: filmes por *DVD*, músicas e clipes, programação da TV aberta, outras formas, [quais?]). Possui parabólica? Como os aparelhos estão distribuídos no CMEI? (Pátio, em cada sala de aula, sala de TV, em suporte móvel?). Qual o estado de conservação dos aparelhos de TV? Há ações no planejamento estratégico da unidade para aquisição de novos aparelhos? Quantos? Qual o motivo da aquisição? Por fim, tratou-se de um espaço para outras considerações que os profissionais ou o entrevistador julgassem relevantes.

Quanto aos recursos tecnológicos disponíveis em cada Centro Municipal de Educação Infantil de Uruaçu-GO e a parcela de investimento que há em cada CMEI para a questão, apresentou-se:

Gráfico 1 - Recursos tecnológicos disponíveis nos CMEI de Uruaçu-GO



Fonte: Organizado pela autora, 2014

Os recursos tecnológicos evidenciados como recursos didáticos empregados pelos CMEI de Uruaçu foram: televisão, *DVD*, antena parabólica, aparelho de som, máquina

fotográfica, caixa de som amplificada, computador, Internet e microfones. Microfone e caixa amplificada estão presentes em apenas dois dos cinco centros. A televisão foi o item mais encontrado em todos eles, seguido pelo *DVD* e, depois, pelo aparelho de som.

Ao cruzarem-se os dados e comparar-se o quantitativo de agrupamentos do Quadro 2 (Perfil de atendimento dos CMEI de Uruaçu-GO) com os dados desse gráfico (Recursos tecnológicos disponíveis nos CMEI), observou-se que todos os CMEI apresentam compatibilidade entre o número de agrupamentos e o de televisores/*DVD*. Em alguns deles, o número de aparelhos é superior ao de agrupamentos, o que se deve ao fato de que alguns CMEI possuem TV em outros espaços, como pátio e sala da direção.

O gráfico mostra ainda que o CMEI 3 sobressaiu-se quantitativamente em quase todos os itens, destacando-se por ter o maior número de recursos tecnológicos educacionais dentre os apontados pelos gestores. Pelos itens listados e pela sua disposição, notou-se que não há laboratório de informática, tampouco sala de multimídias em nenhum dos centros. Igualmente, pelo número de computadores (1 computador por CMEI e apenas um dos centros com 3 equipamentos), infere-se que o recurso não tem fim didático, sendo encontrado na secretaria e/ou na sala da direção para as funções administrativas.

Os dados seguintes, coletados ainda na fase exploratória, foram agrupados conforme a frequência das evidências, formando a primeira categoria de dados a serem analisados:

### **3.2.1.1 Categoria 1** - *O televisor: questões sobre o aparelho de TV nos CMEI de Uruaçu.*

Nesta categoria, agruparam-se os dados que aludem à TV como instrumento ou aparato físico: suas características e recursos, nos cinco CMEI, e quantidade de aparelhos. A categoria englobou, outrossim, os dados das condições sob as quais as crianças assistem à TV.

O desenvolvimento das ações educativas para a Educação Infantil assenta-se na interação entre os componentes da organização pedagógica. O entrelaçamento entre cuidar e educar (KRAMER, 2008), premissa dessa etapa educativa, reforça a dinâmica. Para tanto, as questões técnicas que aludem ao cuidado com a segurança e o bem-estar da criança, necessariamente, fazem parte do contexto educativo e da prática pensada na e para a criança. Por isso, a discussão voltada à televisão como instrumento também faz parte deste estudo e compõe a primeira categoria de dados a serem analisados.

Em resposta aos itens sobre a utilização dos aparelhos de TV, todos os diretores afirmaram que, nos CMEI de Uruaçu, a programação mais veiculada às crianças são “*filmes pedagógicos*” e “*programas pedagógicos*” (grifos meus) gravados em mídia *DVD*.

Quanto à utilização de programas veiculados pelos canais de TV aberta<sup>40</sup>, afirmam que não utilizam o recurso por defeito no receptor de canais, à má qualidade do sinal. Houve exceção quanto a esse item em dois CMEI — em um deles, o gestor enuncia que, em um agrupamento, o do Berçário, há um aparelho com recepção do canal de TV aberta (Rede Globo), no qual são veiculados os desenhos animados da emissora. Sobre o outro, os aparelhos recebem o sinal de transmissão aberta, mas que utilizam pouco pela dificuldade de compatibilidade dos horários dos desenhos com a rotina do agrupamento.

Pelos dados coletados, elaborou-se um quadro sobre as especificidades atinentes à presença da televisão em cada CMEI e em cada agrupamento e, ainda, registraram-se as considerações colhidas sobre as impressões dos gestores acerca dos usos da televisão.

Quadro 3. Distribuição dos aparelhos pelas dependências do CMEI

|        | Berçário  | Maternal I - A  | Maternal I-B                                      | Maternal II   | Jardim I  | Jardim II                                    | Outras Dependências com TV         | Outras considerações sobre a televisão apontadas pela equipe gestora   |
|--------|---|---|---|---|---|--|------------------------------------|--|
| CMEI 1 | Suporte móvel (TV/DVD).<br>Altura: 1,48m                    | Suporte fixo na parede (TV/DVD).<br>Altura: 1,80m     | -   | Suporte móvel (TV/DVD).<br>Altura: 1,48m              | Suporte fixo na parede (TV/DVD).<br>Altura: 1,70m     | -  | Refeitório e pátio - suporte fixo  | Dois aparelhos são de tamanho pequeno, um está com defeito e todos estão fixados com altura inadequada às crianças. Muito alto.  |
| CMEI 2 | Suporte na parede (TV/DVD/som/parabólica).<br>Altura: 1,60m | Suporte fixo na parede (TV/DVD/som).<br>Altura: 1,20m | -   | Suporte fixo na parede (TV/DVD/som).<br>Altura: 1,63m | Suporte fixo na parede (TV/DVD/som).<br>Altura: 1,67m | -  | -                                  | Os aparelhos são novos e adquiridos recentemente com a verba do PDDE.  |
| CMEI 3 | Suporte fixo na parede (TV/DVD).<br>Altura: 1,64m           | Suporte fixo na parede (TV/DVD).<br>Altura: 1,83m     | Suporte fixo na parede (TV/DVD).<br>Altura: 1,73m | Suporte fixo na parede (TV/DVD).<br>Altura: 1,80m     | TV sobre o Armário da sala (TV/DVD).<br>Altura: 1,30m | Suporte na parede (TV/DVD).<br>Altura: 1,88m | Pátio - Suporte fixo<br>Altura: 2m | As TV que faltavam foram adquiridas com o lucro da festa junina de 2012, inclusive os suportes. Com a próxima verba, planeja-se adquirir uma TV grande. Na creche usa-se mais.   |
| CMEI 4 | Suporte fixo na parede (TV/DVD).<br>Altura: 1,65m           | Suporte móvel (TV/DVD).<br>Altura: 1,10m              | -   | Suporte fixo na parede (TV/DVD).<br>Altura: 1,75m     | Suporte fixo na parede (TV/DVD).<br>Altura: 1,78m     | -  | -                                  | Planeja-se a compra de mais dois aparelhos de TV: um para uso externo, em eventos, e outro para substituir um dos aparelhos por ser pequeno. Pretende-se adquirir mais um aparelho de DVD.   |
| CMEI 5 | Suporte fixo na parede (TV/DVD).<br>Altura: 1,97m           | Sobre uma mesinha (TV/DVD).<br>Altura: 0,63m          | -   | Suporte móvel (TV/DVD).<br>Altura: 1,48m              | Suporte fixo na parede (TV/DVD).<br>Altura: 1,53m     | -  | Direção - suporte fixo<br>1,90m    | Pretende-se estudar e planejar o uso da TV para o próximo ano. Nota-se o uso da programação sem planejamento. Deveria-se usar mais na hora do banho ou em algum planejamento específico. Estão ficando ligadas tempo demais. Teme-se não chamar atenção. |

Fonte: Organizado pela autora, 2014

<sup>40</sup>Televisão aberta é como são chamados os canais de televisão gratuitos. Receberam essa denominação depois da chegada da televisão por assinatura. No País, os cidadãos têm disponíveis, gratuitamente, as frequências VHF, UHF e o sinal digital para transmissão e recepção de canais de televisão. Os canais abertos são autorizados a operar pelo governo federal, o qual autoriza as concessões de televisão aberta no Brasil. [http://www.gostodeler.com.br/materia/10775/midia\\_televisiva\\_generos\\_e\\_formatos.html](http://www.gostodeler.com.br/materia/10775/midia_televisiva_generos_e_formatos.html).

Após constatar que a TV está presente no espaço individualizado de cada agrupamento, passa-se à descrição dos itens: qualidade da imagem e som, estado e conservação dos aparelhos. E, depois, abordam-se sua disposição e características: altura da instalação, tamanho do aparelho e a centralidade que ganha no ambiente. Semelhantes itens concorrem para o entendimento do significado da concepção de usos que foi sendo construída acerca da TV nesses espaços.

Quanto aos aspectos do ambiente das salas, reparou-se que o reflexo da claridade da janela atrapalha a qualidade da imagem em alguns dos ambientes. Outro fator negativo é a proximidade das carteiras ao aparelho de TV, o que impede que as crianças deitem no chão (elas até ensaiam esse movimento) a fim de assistirem, descontraidamente, à programação.

Alguns aparelhos apresentaram baixa qualidade de imagem e, outros, de som. Imagens distorcidas e a impossibilidade de aumentar-se o volume dificultam a audiência. Também, quanto à instalação dos aparelhos, em agrupamentos, verificaram-se cabos soltos por trás do aparelho e acessíveis e o uso de extensões de energia. Tais questões chamaram a atenção por comprometerem tanto a segurança das crianças quanto a estética do ambiente.

Quanto à disposição dos aparelhos, os CMEI 1, 3 e 5 destacaram-se por terem dois dos aparelhos de tamanho muito pequeno e por estarem distantes das mesinhas ou dos berços das crianças, o que as fazia tentar aproximarem-se do aparelho. Como se vê no Quadro 3, as tevês são dispostas ora fixas, em suportes nas paredes, ora em suportes móveis (grades com rodinhas), ora sobre mesinhas ou mesmo sobre armários. A altura da instalação, nas paredes, da maioria dos aparelhos dificulta a visualização e exige esforços de postura por parte das crianças.

Em todos os CMEI, o ambiente para assistir à TV é a sala, espaço individualizado de cada agrupamento, contudo, na maioria das vezes, não há nenhuma adaptação do ambiente para essa ação, logo, as crianças permanecem nas carteiras, sentadas no chão ou nos seus berços assistindo à TV.

Todavia, em alguns casos, o aparelho realmente se encontra acessível a elas. No CMEI 2, os aparelhos de TV e de *DVD* ficam num mesmo suporte fixado a 1,20m de altura. Nesse agrupamento, como relata a professora, dois aparelhos de *DVD* foram danificados pelas próprias crianças, que empurraram o aparelho e puxaram um cabo. E a tevê está com as teclas danificadas.

Já no CMEI 5, embora o aparelho fique sobre uma mesa do mesmo estilo do conjunto de mesas das crianças (baixa – 63 cm de altura), a professora afirma que fez poucas

intervenções e que as crianças nunca causaram danos a ele. No entanto, numa conversa com a diretora, ficou clara sua intenção de colocar esse aparelho num suporte, tanto pelo seu valor quanto pelo risco iminente às crianças caso ele tombe.

Durante a entrevista, os gestores fizeram algumas considerações sobre a televisão nos CMEI, como consta na última coluna do quadro 3. O depoimento da gestora do CMEI 5 chama a atenção por ser o único que sinalizou uma preocupação quanto aos usos das TV.

#### Excerto 1

Estão ficando ligadas tempo demais. Temo não chamar mais atenção daqui a uns dias. Deveria ser mais usada só na hora do banho ou em algum planejamento específico (PRE nº 5 em 5/2/2013 – Fase exploratória).

O supracitado depoimento retrata o uso excessivo e sem planejamento da programação televisiva. Outro ponto salientado, no seu depoimento, alude à função da TV de “chamar a atenção da criança” e dos momentos que ela menciona serem ideais para seus usos.

Esse e outros depoimentos carregados de sentidos sobre os usos da TV coletados nas entrevistas com os gestores dos cinco CMEI do município evidenciaram que a televisão e o aparelho de DVD são recursos tecnológicos educacionais disponibilizados em todas as instituições mencionadas. Sobre tais equipamentos, comprovou-se que estão presentes em todas as salas dos agrupamentos e que não há espaço físico ou ambientes específicos, nas instituições, exclusivos para multimídias ou mesmo laboratório de informática.

Pela análise da disposição e das características dos aparelhos de TV presentes nos CMEI, foi possível verificar-se o pouco ou inexistente uso da programação da televisão por canais abertos, por sinal via antena parabólica ou por assinatura. A programação veiculada é prioritariamente de gravações em DVD. Sobre esta mídia, constatou-se o vasto acervo disponível e utilizado na instituição educativa. Os filmes e programações dos DVD são classificados pelos diretores como: “*filmes pedagógicos*” ou “*programas pedagógicos*”.

Quanto ao ambiente para assistir-se à televisão, averiguou-se, novamente, ser prioritariamente a sala específica de cada agrupamento e que o bom andamento dessa ação sofre interferências de fatores como: reflexo da claridade externa em algumas salas, baixa qualidade da imagem e do som de alguns aparelhos e a relação entre o tamanho (muito pequeno), a distância e a altura dos aparelhos e as crianças.

Quanto à instalação dos aparelhos, atestaram-se cabos soltos e visíveis e o uso de extensões de energia em algumas salas. Quanto à posição das crianças, percebeu-se que elas assistem à tevê ora de suas cadeiras e mesinhas, ora dos seus berços ou sentados no chão.

Durante essa fase, não houve registro de preocupação, por parte dos professores, quanto à organização de um ambiente para assistir-se às programações da TV. Outra questão importante a ser discutida refere-se ao quadro 3 sobre a altura da instalação da TV.

Sobre essas questões, alguns documentos disponibilizam dados sobre normas e especificações que regulam a instalação de aparelho elétrico que visam garantir a segurança, sobretudo quando instalados em locais de livre circulação de crianças.

Na unidade 4 do manual de estudos do Programa de Curso Técnico para Formação de Funcionário para a Educação Infantil (Profucionário), há a especificação atinente a equipamentos didáticos na Educação Infantil. O manual define o material ou equipamento a ser afixado nas paredes, como murais, quadros de chamada, giz, linhas, janelinhas do tempo e cartazes, que “devem respeitar a estatura e o campo visual das crianças, tornando-se visíveis sem nenhum esforço” (BRASIL, MEC, 2007, p. 83).

A Norma Brasileira (NBR) 5410 que regula instalações elétricas de baixa tensão estabelece alguns critérios de segurança para as pessoas que utilizam a energia elétrica, o que, nesse caso, relaciona-se ao caso das crianças que podem não ter noção do perigo da eletricidade. Com relação aos critérios de segurança, pode-se citar a utilização de um dispositivo denominado de diferencial residual (DR)<sup>41</sup>, reconhecido como proteção adicional contra choques elétricos, que zela pela utilização de protetores de tomadas, pela inspeção frequente nos equipamentos e na fiação utilizada e que recomenda não se fazerem emendas nos condutores elétricos ou usarem-se fios ou extensões alternativas.

Em relação à altura dos equipamentos elétricos, a NBR 5410 especifica que equipamentos com temperaturas de superfície externa superiores a 60°C — caso dos aparelhos de TV — devem ser inacessíveis às crianças. Isso vai ao encontro do que trata o Manual do Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)<sup>42</sup> (BRASIL, 2012). Em seu Memorial Descritivo para Construções, que visa padronizar e qualificar essas instituições, apresenta as especificações sobre a altura: 155 cm a partir do piso. Sobre a disposição da TV, regulamenta um espaço mais específico, a sala multiuso, mas não contempla o ambiente de cada agrupamento com um aparelho. Dispõe, apenas, dois aparelhos para todo o CMEI.

---

<sup>41</sup> Conforme a NBR 5410, esse dispositivo deve ser de alta sensibilidade (30 mA) e funciona desligando-se o circuito no caso de uma 'fuga' de corrente. Correntes com valores superiores a 30 miliampères (mA) já são prejudiciais ao coração, ocasionado sua fibrilação, ou seja, batimento descompassado do coração, levando à parada cardiorrespiratória.

<sup>42</sup> O PROINFÂNCIA foi criado pelo governo federal (MEC e FNDE) e faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visando aprimorar a infraestrutura escolar, atinente ao Ensino Infantil, tanto na construção das escolas, como na implantação de equipamentos e mobiliários adequados, uma vez que refletem na melhoria da qualidade da educação.

Pelo *THX (Tom Holman Experiment* ou experimento de *Tom Holman*) — norma seguida para padronização de cinemas, consoles e sistemas de áudio, cuja meta é assegurar fidelidade máxima na reprodução de áudio e imagem — o ângulo de visão vertical que o telespectador deverá preservar diante da tela não deverá ser superior a 15 graus. Dispor-se a tevê em grande altura exigiria, de quem assiste a ela, maior trabalho da musculatura ocular e, em virtude de o olho ficar muito aberto, provocaria, mais vezes, o ressecamento da retina e consequente diminuição da qualidade da visualização da imagem.

De acordo com o segundo cálculo dessa regra, basta posicionar-se o aparelho de modo que os olhos fiquem alinhados com o centro da tela. Essa altura varia, dependendo do tamanho do aparelho, da posição da pessoa e da existência de alguma inclinação no piso ou no suporte usado para fixação do aparelho à parede.

No caso dos televisores nos CMEI, compatibilizar-se a altura da instalação do aparelho com o campo da visão da criança implica infringir a orientação sobre segurança quanto a aparelho elétrico e à temperatura acima de 60° acessível à criança. Talvez seja mais uma questão de instalá-los em uma altura que não ofereça risco às crianças, visto que muitas vezes as televisões colocadas em cima de mesas ou dentro de grades oferecem riscos de acidentes às crianças, tanto quanto ao peso dos aparelhos quanto aos seus componentes elétricos.

Por meio dos dados coletados na Secretaria Municipal de Educação de Uruaçu-GO, evidencia-se que os agrupamentos de crianças dos CMEI do município são formados por um quantitativo de crianças compatível com o sugerido pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC (BRASIL, 2013). O documento recomenda a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero a um ano), 15 crianças por professor (no caso de crianças de dois a três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos). Porém, nos agrupamentos dos Berçários, verificam-se excedentes em três das cinco instituições.

Durante as observações, constatou-se que, mesmo em agrupamentos nos quais esse número de crianças não excede as recomendações do MEC, há momentos em que os professores precisam dividir-se entre executar cuidados individualizados e supervisionar o grupo de crianças que aguardam os cuidados. Justamente nesses momentos a TV ganha uma função junto às crianças.

### 3.2.2 *Delimitação do campo de pesquisa*

A escolha do campo para o estudo de caso deve levar em consideração, conforme Lüdke e André (2013), o que ele tem “de único, de particular, mesmo que, posteriormente,

venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (p. 20). Nesse entendimento, a escolha do CMEI estimou aspectos que fossem representativos quanto aos demais. Diante disso, ponderaram-se os dados que justificaram a escolha do CMEI para um estudo mais detalhado, por:

- 1- Possuir maior campo de pesquisa. O CMEI selecionado é maior tanto em número de crianças atendidas e turmas alocadas (único que tem Jardim II), quanto no quantitativo de funcionários;
- 2- Situação geográfica representativa e compatível quanto aos demais, atendendo a população de bairros diferenciados, tanto da periferia quanto próximos ao centro da cidade, com diferentes interesses ao buscarem o CMEI;
- 3- Já ter passado por reforma. Dois dos outros centros passariam por reforma e ampliação no período da pesquisa.

### *3.2.3. Contexto do campo de pesquisa: análise da proposta pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil*

Na análise da proposta pedagógica do CMEI, verificou-se que o documento é o mesmo, comum a todos os CMEI de Uruaçu, e que a Secretaria Municipal da Educação envia projetos bimestrais que são trabalhados em todas as instituições. O planejamento das ações embasa-se na relação entre a faixa etária de cada grupo de crianças e os eixos temáticos propostos pelos RCNEI (BRASIL, 1998).

O plano anual funda-se no que está na proposta pedagógica e o planejamento é feito quinzenalmente. Cada professor tem um caderno de plano e, outro, para registro de situações específicas do cotidiano das crianças. Cabe à coordenação pedagógica do CMEI acompanhar todo o planejamento e verificar se condiz com a proposta pedagógica e com a faixa etária de cada aluno.

Os profissionais fazem uso de uma coletânea de atividades organizadas em apostilas para as crianças do Maternal e do Jardim e desenvolvem projetos vinculados, em sua maioria, às datas comemorativas. As rotinas são padronizadas, como é o caso da acolhida, “hora do soninho coletivo”, banho, café da manhã, almoço, momentos pedagógico e lúdico. O total de matriculados no CMEI é de 165 crianças, agrupadas por idade em seis salas específicas para cada agrupamento. Há lista de espera por vagas e uma rotina diária de horários e de atividades, as quais se diferenciam entre a Creche e a Pré-escola. Todo o

material higiênico das crianças, como também os uniformes e alimentos, é custeado pelo município.

Observou-se que os funcionários trabalham em dupla ou em trio. No Berçário são três: uma professora e duas monitoras na turma. Algumas turmas de Maternal também são assim. Nas outras turmas, é uma dupla: professora e monitora.

Quanto aos usos de recursos tecnológicos, há televisores e *DVD* em todas as salas, três aparelhos de som disponíveis e um vasto acervo de *CD* e *DVD* educativos à disposição dos professores.

Ao analisar as propostas educativas que envolvem programações televisivas partindo da análise da Proposta Pedagógica do CMEI e dos seus projetos educativos chamou atenção o fato serem comuns a todos os cinco CMEI do município. Levantou-se o questionamento sobre a presença de suas questões particulares e se esta proposta comporta ações voltadas para seu contexto, sua comunidade e suas especificidades. Conforme as DCNEI, a proposta pedagógica da Instituição de Educação Infantil define-se:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2009, p. 18).

Assim, o envolvimento da comunidade local embasa a construção das ações pertinentes ao seu contexto. Lajolo, (2011) defende a ideia de identidade não apenas da criança, mas de cada espaço que cuida das crianças. Incentiva que cada instituição entenda qual infância se apresenta naquele município, naquela região ou bairro. A autora convida a não separar a realidade social e criar uma representação de criança ideal. O contexto da defesa da autora alude aos estudos sobre a representação da imagem de crianças em cada localidade. Essa relação caberia aqui por:

[...] embora os seres humanos tenham sempre nascido frágeis, pequeninos e leves e – quando sobrevivem... – tenham sempre ganhado altura e peso ao longo de muitos anos até que ficam fortes e seu tamanho se estabiliza, e seja sua idade contada por anos, por luas, ou por chuvas, o significado de ser um ser humano deste ou daquele tamanho, com muita ou com pouca altura, varia enormemente de um lugar para outro, de um tempo para outro (LAJOLO, 2011, p 230).

A intenção de recorrer aos estudos de Lajolo (2011) é mostrar que a instituição não pode trabalhar apenas com uma imagem ideal de criança e de infância uma vez que a autora

defende a ideia de identidade não apenas da criança, mas de cada espaço que cuida das crianças. Incentiva que cada instituição entenda qual infância se apresenta naquele município, naquela região ou bairro. Lajolo (2011) reafirma: “Percebe-se, não é a mesma coisa, aqui e lá, ontem e hoje, sendo tantas infâncias quantas forem ideias, práticas e discursos que, em torno dela, e que sobre ela se organizem” (p. 231). Por isso também, a defesa da proposta pedagógica própria e adequada àquela realidade.

Entretanto, também faz-se importante contrapor que a Secretaria Municipal pode, conforme as DCNEI (BRASIL, 2009) elaborar um documento norteador às instituições e, se assim o fizer, como tem-se o exemplo a ação da Secretaria Municipal de Goiânia (GO) que no ano de 2013 elaborou um documento base comum<sup>43</sup>, este terá a função de nortear a elaboração dos documentos específicos de cada unidade.

Outras questões observadas e que somam à preocupação quanto à elaboração da proposta pedagogia diz respeito aos recursos e metodologias de trabalho empregados. Como exemplo, a utilização de apostila elaboradas com conteúdos sequenciais e baseados em acordo com a faixa etária da criança e ainda a presença de rotinas rígidas e padronizadas compõem um todo de preocupações.

Ao analisar os documentos embaixadores da proposta pedagógica do CMEI, percebeu-se que, ainda na visita à SEMEC, que estatoma o RCNEI (BRASIL, 1998) como documento orientador para elaboração de sua proposta.

Sobre esta questão, Almeida (2010) discute as fragilidades do documento RCNEI (BRASIL, 1998): “apesar de suas limitações, teve e ainda tem grande repercussão na formulação dos projetos pedagógicos para a Educação Infantil dos diferentes Estados e Municípios brasileiros” (ALMEIDA, 2010, p. 67). Conforme Almeida (2010) os RECNEI (BRASIL, 1998) foram amplamente divulgados, enquanto as diretrizes não tiveram alcance ou mesmo formação e informação suficientes sobre as mudanças que as propostas encerram para a educação infantil. Desta forma:

Contraditoriamente, o RCNEI acabou sendo imposto às instituições por algumas Secretarias de Educação à medida que representava à época uma forma mais sistematizada de apresentação de possíveis conteúdos ou atividades a serem desenvolvidas pelos professores com as crianças nas diferentes idades (ALMEIDA, 2010, p.69).

Concordamos com a denúncia de Almeida (2010) por ter constatado o desconhecimento das Diretrizes (BRASIL, 2009) pela SEMEC-Uruaçu. Ao passo que a pesquisadora ao

---

<sup>43</sup> Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de Educação Infantil para o município de Goiânia/2013.

comentar sobre o caráter não obrigatório dos RCNEI (BRASIL, 1998), em detrimento das Diretrizes Curriculares Nacionais além de embasadoras serem mandatárias, e, principalmente por apresentarem de forma mais abrangente as novas diretrizes da Educação Infantil, houve nessa oportunidade o interesse dos dirigentes da SEMEC em conhecer e estudar o documento. Assim, o documento foi disponibilizado por meio do portal do Ministério da Educação<sup>44</sup> e Cultura (MEC) no momento da pesquisa. Este fato confirmou o que Ludke e André (2013) afirmam sobre o próprio ato da pesquisa oportunizar formação *in loco*.

### 3.2.4 O estudo de caso

Os dados coletados no estudo de caso foram agrupados em quatro categorias. Lembrando que a primeira categoria de análise foi composta pelos dados coletados na pesquisa exploratória. Seguem-se, nessa etapa, as outras categorias, de acordo com as unidades temáticas estabelecidas pelo estudo de caso, a saber: Categoria 2 – O lugar que a programação televisiva ocupa na rotina diária do CMEI; Categoria 3 – Programação veiculada pela tevê dentro do CMEI; Categoria 4 – A relação das crianças com a programação televisiva no CMEI: reação e gostos; Categoria 5 – Propostas educativas dos professores com programações televisivas.

Seguem-se as descrições e análises destas categorias:

#### 3.2.4.1 Categoria 2 - O lugar que a programação televisiva ocupa na rotina diária do CMEI

Nesta, foram agrupados e descritos os dados atinentes aos usos da TV, permeados na rotina<sup>45</sup> diária do CMEI. Dentre os vários fragmentos que poderiam compor essa categoria, selecionaram-se três excertos, nos quais se vê a função que dispensam à televisão no cotidiano de suas ações:

##### Excerto 2

Ao chegar à sala, a TV já estava ligada. Veiculava-se o DVD do *Patati Patatá*. Estavam, na sala, uma professora regente, duas monitoras e 14 crianças. Entre os bebês, cinco estavam com os olhos fixos no desenho, dois deles dançavam e expressavam movimentos relacionados ao vídeo. As professoras organizavam o ambiente e cuidavam da higiene dos bebês. Às oito horas, a professora desligou a TV e entregou a mamadeira para cada um no seu berço (Diário de Campo, PR nº 3, 4/6/2013 - Berçário - matutino).

---

<sup>44</sup> [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

<sup>45</sup> Sequência de atividades diárias.

As crianças pedem o *Patati Patatá* todos os dias, mas percebe-se que também gostam da *Galinha Pintadinha*. No berçário, usa-se muito a TV. Ela ajuda demais quanto ao “cuidar” das crianças (P1 - PR nº 3, 4/6/2013 - Berçário - matutino).

Gosto de colocar vídeos de musicais e coreografias, assim elas prendem mais a atenção e, ao mesmo tempo, ajuda na questão de valores (P5 - PRE nº 7, 14/6/2013 - Maternal IB - matutino).

Os protocolos de registros, tomando como exemplo o excerto 2, na maioria da vezes, iniciam-se da seguinte maneira: “Ao chegar ao CMEI, ao agrupamento ‘x’, a TV estava ligada, veiculando ...”. Constatou-se que, rotineiramente, das 7h, momento da chegada das crianças, até a hora do café da manhã, 8h, quando ocorre a acolhida delas e a troca de uniforme, a tevê permanece ligada para elas assistirem a desenhos ou a filmes em *DVD*.

Por volta das oito horas, as crianças de todos os agrupamentos vão para o refeitório tomar o café da manhã, depois, fazem a higiene pessoal acompanhadas dos monitores e voltam para as salas. Nos agrupamentos do Berçário e do Maternal, observou-se que, ao retornarem do refeitório, segue-se o momento de brincadeiras e da interação entre os colegas com a supervisão da professora e da monitora, porém, sobretudo no agrupamento do Berçário, durante todos os dias observados, a TV continuava ligada veiculando algum *DVD*. Registrou-se, igualmente, em ambos os agrupamentos, que, durante o momento das brincadeiras livres, quando se distribuem os brinquedos, a TV permanecia ligada (PRO Nº 3, 4, 6 e 8). Durante todo o período de observação, houve exceção em apenas dois protocolos com registro da TV desligada no momento livre para brincadeiras (PRO nº 3 e 4).

Seguindo a rotina diária, por volta das nove horas, as crianças do Berçário e do Maternal tomam banho e, às 10h ou 10h30min, almoçam. Na hora do banho, as monitoras levam as crianças ao banheiro em grupo de três (quantidade de chuveiros). Nesse período, as crianças que já tomaram banho e as que ainda vão tomar concentram-se na TV (PR nº 3, 4, 5 e 6).

Após o almoço, ocorrido entre 10h30min e 11h30min, todas as crianças são colocadas para dormir: é quando ocorre a troca de professores do turno da manhã pelos da tarde. Nos protocolos de registros de observação de nº 3, 4, 6 e 8, divisam-se alternâncias e divergências entre os agrupamentos no tocante ao uso da TV na “hora do soninho”. Há registros: da TV ligada com musicais calmos e propícios ao momento, da TV desligada, da TV ligada em programação atinente ao gosto da professora e da TV veiculando um filme.

Durante a observação das ações no período da tarde, no agrupamento do Berçário e do Maternal I, as crianças acordavam e a TV já estava ligada. De acordo com o relato da

professora, todos os dias as crianças acordam e pedem para ligar a TV (PRO nº 8 - Maternal IB).

Já nos agrupamentos da Pré-escola, a rotina acontece com algumas alterações — por exemplo, as crianças não tomam banho no período matutino e, ao voltarem do refeitório, segue-se o momento da “tarefinha”, quando a TV permanece desligada. A monitora relata que “a TV é muito usada, desde a hora em que as crianças chegam e enquanto se agrupam esperando pelas que chegam atrasadas. Daí, assistem a um filminho até que tudo se organize” (PRO nº 5, 10/6/2013 – Jardim I). Nesse agrupamento, avistou-se que as crianças assistiam a um filme, o qual foi interrompido para que tomassem o café da manhã. Ao retornarem, contudo, não voltaram a ver o filme. (PRO nº 5 – Jardim I).

Por fim, a professora do Jardim II, do último agrupamento do qual as crianças participam, diz que “exigem-se mais momentos de estudo das crianças em idade pré-escolar, assim, elas não têm tanto tempo mais para assistir à TV” (PRO nº 11, 19/6/2013 – Jardim II - matutino). Constata-se, pois, que, na rotina do Jardim II, o tempo para ver-se tevê é menor.

Os dados agrupados nessa categoria apontaram situações que, de forma geral, estão contidos no fragmento do relato da coordenadora pedagógica. Parte da observação da pesquisadora alude aos momentos em que a TV estava rotineiramente ligada e nem sempre com acompanhamento ou planejamento da ação educativa. O relato deu-se ao ser questionada sobre a relação entre a veiculação das programações nos momentos de acolhida, banho, troca de roupa e brincadeira livre, dentre outros, e a ausência dessas ações nos cadernos de planejamentos. Segue o relato:

### Excerto 3

Como você vê, a TV faz parte da rotina do CMEI. Você vê que não consta nos planejamentos “uso da TV ou DVD” tanto quanto realmente ela é usada. No momento da chegada, troca de uniforme, ela está sempre ligada. Os filmes usados são variados. Aqui tem muitos DVDs. Os professores passam muito mesmo. Mais do que está no plano. A TV aberta é pouco usada, pois o sinal é ruim. (PR nº 2, 4/5/2013 - Coordenação pedagógica – Turno matutino).

Assim como as respostas à entrevista dos gestores na fase exploratória e também com base nos relatos e registros coletados durante o estudo de caso, foi possível evidenciarem-se esses dados que remetem ao uso da TV como auxiliar do professor, mormente quanto ao controle da atenção do grupo de crianças ante as ações de cuidados individualizados que os profissionais precisam executar.

Nos cadernos de planejamento dos professores acerca do primeiro semestre de 2013, não consta o uso da TV tanto quanto o registrado pelas observações. Esclarece-se, portanto, que os cadernos não apresentam a descrição do que o grupo das crianças fazem nestes momentos dos cuidados individualizados. Essa função da tevê, em diversos momentos e sem ação educativa planejada, é abordada por representar uma considerável quantidade de tempo das crianças na instituição. Ao calcular a quantidade de tempo que o agrupamento, principalmente o Berçário e o Maternal, dispensa aos momentos de acolhida até o horário do café da manhã (das 7h às 8h) e somarmos com o tempo do banho, das trocas (por volta de 40 min para a turma, sendo uma vez no turno matutino e, outra, no vespertino), das brincadeiras livres (40 min), e o tempo antes e o depois do “momento do soninho” (20 min), teremos, uma média de três horas de veiculação de programação televisiva, sem planejamento, diariamente.

Semelhante cálculo feito por Guareschi e Biz (2005), no capítulo 2, quando computaram a média de 3,9 horas diárias das crianças assistindo à TV em casa, permite constatar que, no CMEI pesquisado, o tempo é quase o mesmo. Nessa lógica, naquele estudo, a função da TV nas casas é de babá (TV babá), a auxiliar da mãe nos cuidados da criança, o que, no CMEI, associa-se à função de mais uma monitora (a TV monitora), mais uma auxiliar da professora.

Durante a pesquisa, percebeu-se que os profissionais atribuem à TV a função de ajudante quanto a deter a atenção das crianças enquanto desempenham atividades de cuidados individualizados à criança. Dessa forma, em virtude de o fim da ação consistir em atrair-se a atenção da criança por determinado tempo, os professores, muitas vezes, nem mesmo se preocupam em passar um filme completo. A função que a TV ocupa nessa função é imediata e não apresenta vínculo com a mediação didática (D’ÁVILA, 2002). Nesta função o aparelho de TV é explorado prioritariamente em sua função instrumental. Na função de instrumento toma o espaço de “agente mecânico que serve para executar ou levar a efeito qualquer trabalho” (FERREIRA, 2001, p. 423). Por conseguinte, a TV e sua programação, ao ocupar uma função autônoma, subjuga-se as oportunidades educativas e possíveis de se realizarem ao passar pela mediação didática.

Tal preocupação associa-se a outro fato relatado na obra de Kuhlmann (2010), sobre a presença de um móvel que também cumpria semelhante função. Alude ao uso da *pouponnière* junto ao cuidado das crianças institucionalizadas. Segundo Kuhlmann (2010) o móvel era “uma espécie de cercado circular estreito, com uma mesa semicircular em seu interior, o que economizava pessoal” (p. 177). A palavra francesa *pouponnière* significa berçário e refere-se ao móvel constituído por duas barreiras, no interior das quais se deixavam várias crianças, nas

creches. Segundo o autor, demorou-se até que as *pouponnières* tornassem-se objeto de críticas e fossem extintas. As imagens 1 e 2 exemplificam o referido objeto.

Imagem 1: *pouponnières*



Imagem 2: *pouponnières*



Fonte: <http://www.notrefamille.com/cartes-postales-photos/cartes-postales-photos>

Conforme Kuhlmann (2010), quando as *pouponnières* foram extintas, os profissionais encontraram dificuldade quanto às mudanças de hábitos. Segundo um relato médico da época, a *pouponnière* forçava as crianças à imobilidade devido à restrição de movimentos. Ademais, alertou-se para a facilidade de contágio de doenças, pois, no móvel, sempre havia restos de comida, saliva e resquícios de fezes e xixi das crianças as quais ficavam em seu interior.

A associação entre esse fato da história da Educação Infantil e a realidade verificada no CMEI sobre os usos da TV demonstra que ela tem tomado conta das crianças como uma ajudante não para educar, mas pela confiança de sua segurança devido sua atenção ser atraída pela programação (nesses casos, geralmente de sua preferência). Na função de TV monitora, a televisão ocupa-se de reter a atenção das crianças enquanto os profissionais cuidam dos atendimentos individuais de higiene e alimentação, por exemplo.

Novamente o quantitativo da relação crianças/professor/monitor é abordado. O questionamento já não alude somente à quantidade de crianças por profissional estar de acordo com os documentos orientadores, como, no caso, as especificações do MEC (BRASIL, 2013). Cabe, questionar o quantitativo sugerido, que, por vezes, tem se mostrado insuficiente.

No que concerne à participação dos programas televisivos como recursos tecnológicos em momentos planejados e intencionados, observou-se, nessa categoria, maior incidência nos agrupamentos do maternal e do jardim I e II. Além de relacionar-se, sobretudo, às questões inerentes ao reforço de conteúdos, com destaque para o uso das programações sobre letras, números, corpo humano, meio ambiente, animais e outros, um uso comum esteve quanto às questões atinentes a valores morais e religiosos (PR nº 5, 9, 10 e 11). Nos agrupamentos do berçário e maternal I o planejamento de ações educativas com os usos de programações televisivas alude à coordenação motora, higiene, valores morais, ritmo e músicas.

### 3.2.4.2 Categoria 3 – Programação veiculada pela tevê dentro do CMEI

Nesta categoria agrupou-se os dados que permitiram mapear ao máximo a programação veiculada dentro do CMEI. O objetivo foi identificar o que é assistido e o que é trabalhado pelos professores aproveitando-se das programações televisivas.

Como ponto de partida, aproveitou-se do diálogo com a diretora, da observação do espaço da instituição e da quantidade e disposição dos aparelhos de TV pelo local. Dessa conversa, emergiu um dado expressivo quanto à importância e representação da televisão para a instituição. A gestora afirmou que uma das salas “estava sem a TV, no momento”, referindo-se ao agrupamento do Jardim II, sob a justificativa de que haviam roubado o aparelho (PRO nº 11, 19/6/2013 – Jardim II - matutino).

Para a surpresa, a imagem observada no agrupamento foi a da tevê no suporte:



Imagem 3. Relato de ausência da televisão na sala

FONTE: Organizado pela autora, 2014

Logo, confirmou-se que o aparelho roubado fora o de *DVD* e não a TV. A análise da imagem e do discurso sinalizou que o CMEI não utiliza programações televisivas (em tempo real), mas tão-somente veiculações em *DVD*. Constatou-se que, no CMEI, existe uma antena parabólica, entretanto, os aparelhos que recebem seu sinal é a TV do pátio e a do Berçário.

Os dados da observação e da entrevista, conforme Protocolo de Registro – PR nº 1, de 4 de junho de 2013 – período vespertino —, mostram a veiculação da programação aberta (TV Globo) no espaço educativo do Berçário. A prática já havia sido anunciada por outra professora, em entrevista do dia 4 de junho – turno matutino: “o único uso de programação

dos canais de TV aberta que sei é da professora do vespertino. Ela chega e os bebês ainda estão dormindo, então ela liga a TV para assistir ao Jornal Hoje<sup>46</sup>”.

A observação constatou que a professora mantinha a TV ligada no referido programa durante o momento do sono coletivo. Ao ser questionada sobre a dinâmica do uso da TV em sua sala de aula, a professora entrevistada relata que, das 14h30min em diante, veicula-se a programação da qual a criança gosta, como *Patati Patatá* e a *Galinha Pintadinha*. Segundo ela, a partir desse horário, esses programas são veiculados, pois é um momento em que as atividades do CMEI estão voltadas para o “lúdico”. Durante o período de observação e de entrevista com a professora, a veiculação dos telejornais não foi interrompida. Ao ser indagada sobre o barulho da TV e sobre as cenas fortes, como, por exemplo, as reportagens sobre violência apresentadas durante o telejornal, acerca da recepção de tudo isso para os bebês, a professora respondeu:

#### Excerto 3

Eles não veem essas coisas, eles não olham, não prestam atenção nesses programas. Eles só olham quando aparecem programas que eles gostam (P2 - PR nº 4, 5/6/2013- Berçário - vespertino).

Ao ser inquirida sobre os itens 3 e 4 da entrevista direcionada a professores e monitores (Quais os programas a que as crianças da sua turma mais gostam de assistir? Quais os programas a que elas mais assistem no CMEI?), a mesma professora respondeu:

#### Excerto 4

Programa da TV (*Globo Esporte e Jornal Hoje*). Os alunos gostam do *Globo Esporte* por se tratar de futebol. E dos DVDs *Galinha Pintadinha* e *Patati Patatá* (PRE/P2 nº 8, 28/8/2013).

Sobre esse quesito, encontrou-se, no depoimento de outra professora, uma concepção sobre a programação televisiva totalmente contrária. Ao ser indagada acerca de se ela usa a programação da TV aberta, a professora relatou:

#### Excerto 5

Aqui na sala não pegam os canais. Diante da realidade das crianças, de já ser de um convívio com desajustes familiares, problemas sociais, como, por exemplo, desse tamanho, já falam sobre drogas (crack), sobre violência, briga, armas... Nesse sentido, a gente evita passar os programas e até os desenhos da TV, que são de violência, briga e luta. A gente aqui quer mostrar o outro lado. Tanto que selecionamos os DVD. Eu tenho uma formação religiosa e, devido a isso, tenho o cuidado de trazer ou histórias

<sup>46</sup> Telejornal diário da Rede Globo transmitido das 13h15min às 13h50min.

bíblicas ou conteúdo que tenha aprendizagem, como o das vogais, dos números... (P13 - PR nº 11 20/6 /2013 - Jardim II - matutino).

Também, por intermédio da análise dos planos de aula do período correspondente a um semestre, compreendido entre janeiro e junho de 2013, coletou-se uma amostra “do que” e “como” têm sido planejados os usos da televisão nas ações desse espaço educativo.

Os cadernos de planejamentos das ações dos educadores foram examinados, com o auxílio das seguintes unidades de registros: a) Agrupamento a que o planejamento pertence; b) Frequência de uso de programações televisivas — datas das ações educativas com usos da TV; c) Programação selecionada para ser usada; d) Objetivos dos usos das programações.

Após o exame dos cadernos, procedeu-se à seleção e à organização dos dados coletados, agrupando-os no quadro a seguir:

Quadro 4 - Dados sobre os usos da programação da TV planejados pelos professores

| Agrupamento | Programação selecionada* (X) <sup>47</sup>   | Qual o objetivo planejado para a programação?  |
|-------------|--|--|
| Berçário    | Galinha Pintadinha (7), Patati Patatá (5), Galinha Cocoricó (4), Turma da Xuxa (4), Teco Teleco (2), Turma da Dora (1); Músicas Diversas (1), Cantigas de Roda (1), Pintinho Amarelinho (1).   | Estimulação visual.<br>Estímulo visual e da atenção.<br>Incentivar as crianças/autonomia – a descerem dos berços e a ficarem à vontade.<br>Estimular a fala, gestos e cantar com as crianças.<br>Identificar os animais.   |
| Maternal IA | DVD Xuxa – Cabeça, joelho e pé (3)<br>Música da Xuxa: cabeça, joelho e pé (1)<br>Sapo Cururu e O Sapo (1)<br>Pombinha Branca e DVD Xuxa (1)<br>Minhoca, minhoca e A cobra (1)<br>Marcha soldado, Soldadinho(1)<br>DVD Aline Barros(1); O Sítio do Seu Lobato(1)<br>Fonte do Itororó (DVD Pequerruchos) (1)<br>A canoa virou (corpo e movimento) (1)<br>Marcha soldado e Soldadinho (1)<br>A dona Aranha(1); DVD- Pica-Pau(1)<br>O Sapo não lava o pé(1)<br>Pop Pop (partes do corpo) (1)<br>A barata diz que tem(1);<br>Da abóbora faz melão (1) | Trabalhar a coordenação corporal (repete-se o mesmo objetivo várias vezes no planejamento)   |
| Maternal IB | Desenhos DVD (6); Usar DVD (3); Estórias e músicas (2); Filme – Mogli (2); DVD– Música da cobra (2); Desenho no DVD e comentár o desenho (2); Assistir a desenho no DVD e cantar(1); Assistir às apresentações dos palhaços malabaristas e filmes (1) TV/DVD e brincar livremente (1).<br>Assistir a desenho (1); Assistir a desenho no DVD e montar pecinhas (1); DVD e atividades na apostila (1); Assistir à TV(1).   | Desenvolver a linguagem oral, autohigiene e ampliar conhecimentos; Ligar matemática e contar partes do corpo;<br>Criar hábito de ouvir histórias;<br>Incentivar o respeito aos colegas;<br>Desenvolver a capacidade de falar e ouvir;<br>Ampliar a atenção visual e concentração;<br>Contar e recitar números até 3;<br>Desenvolver a consciência de si mesmo, dos semelhantes e do ambiente próximo. Estimular a pentear cabelo, identificar e nomear as partes do corpo. Impor limites e boas maneiras. Dizer “não” diante de situações perigosas.   |
| Maternal II | Pernalonga (6), Patati Patatá (4), Galinha Pintadinha (4), Moranguinho (4), Xuxa (4), A turma da Mônica (3), Rei Leão (3), Pica-Pau (2), A pequena sereia (2), Espada mágica (2), Chaves (2), Pateta (2), Amigo de Deus (2), Cantando com a Bíblia (1), Gamy Beer (1), Nemo, Dinossauro, Princesa pop star, Chapeuzinho Vermelho (1), Shrek (1), Pinóquio(1), Corrida de Trenó (1), Bambi 1, 2 e 3(1), Casinha das cores(1), Davi(1), Princesas(1), Barbie (1).  | Comentar e fazer pintura sobre o vídeo;<br>Desenvolver a capacidade de auto higiene;<br>Coordenação motora ampla;<br>Modelar os personagens após o desenho;<br>Desenho e pintura sobre o corpo humano;<br>Corpo Humano e reconhecimento do “eu”;<br>Reconhecer a personagem principal<br>Trabalhar as várias raças<br>Revisão das Cores; Leitura Visual<br>Coordenação motora; animais; contagem.<br>Projeto Circo – brincar livremente<br>Atividade impressa e desenho sobre desenho da TV.<br>Montar teatro a partir do que assistiu<br>Entender uma história e reconhecer os personagens.<br>Socialização e descontração, ao terminar as atividades na apostila;<br>Relacionar conteúdo “Cores” ao vídeo “Casinha das Cores”. |
| Jardim I    | Desenho infantil – DVD (8)<br>Filme (7)<br>Filme: Tarzan e Jane (3)  | Atenção e percepção visual (5)<br>Após o filme - brincar com elementos do filme (3)<br>Demonstrar gosto pelo filme, tendo prazer em ver, ouvir e compreender as cenas e seus personagens (3)<br>Perceber gosto pelos filmes, histórias e a compreensão das cenas(5)  |
| Jardim II   | Filme/desenho para assistirem com atenção (3);<br>Filme/desenho infantil (3)<br>Filme desenho livre - DVD (3)<br>Filme interativo - DVD (3)<br>Filme interativo infantil (DVD) (1).  | Desenvolver a percepção visual. Desenvolver a atenção e silêncio (12).<br>Colocar filme interativo ou desenho livre no DVD para as crianças. Ao terminar o filme, pedir aos alunos que, por meio de massa de modelar, construam os personagens do filme (2)  |

Fonte: Organizado pela autora em 2014, a partir dos cadernos de planos dos professores

Pela frequência dos usos contemplados nos planejamentos, repara-se que o educador faz um esforço em listar a coletânea de programas que utiliza no dia a dia, mormente as

<sup>47</sup> O número no parêntese corresponde à quantidade de vezes em que a programação figurou no plano de aula examinado no semestre: de janeiro a junho de 2013.

professoras (P3 e P4, P5 e P7) do Maternal IA, IB e II. Porém a relação de vídeos empregados, nos momentos como o da chegada da criança e o da acolhida, a hora do banho, da recreação, das brincadeiras livre, não é explicitada nos planejamentos.

Ao relacionarem-se a programação selecionada pelo professor e o objetivo proposto, atenta-se que o professor descreve, em seu planejamento, as ações em que a programação terá alguma relação com atividades voltadas a algum conteúdo específico não abordando estes outros usos.

Observou-se que a instituição possui uma midiateca geral com um acervo de *DVDs* vasto e com títulos diversificados. Também foi encontrado um bom quantitativo de *DVDs* disponíveis em cada agrupamento ou, ainda, no material particular do professor. Ademais, as crianças trazem *DVDs* de suas casas para serem vistos no CMEI.

No CMEI, usa-se, preferencialmente, a programação em *DVD*, já a da televisão aberta só foi averiguada em um agrupamento, o do Berçário, e somente no turno vespertino, participando como prática apenas de uma professora e não associada a qualquer intenção planejada com finalidade educativa específica.

A função do televisor no CMEI é prioritariamente de veiculação do conteúdo do disco (*DVD*), nesse sentido, infere-se o motivo pelo qual se confundiram sobre o roubo do aparelho de *DVD* do agrupamento do Jardim II (PRO nº11, 19/6/2013 – Jardim II - matutino), em que tanto a diretora quanto a professora, em seus relatos, mencionaram a tevê como o aparelho roubado. A questão explica-se, conforme Giacomantonio (1981), pois, como só usam *DVD*, sozinha, a televisão perdeu o sentido de uso. Sobre o fato de o vídeo ser tão requisitado nos CMEI, os estudos de Giacomantonio (1981) destacam uma relevante característica do vídeo e das videograções, o que pode explicar uma das causas do uso rotineiro desse recurso. O emprego característico do aparelho deve-se ao valor da função *feedback*, de modo que “o *feedback* é um mecanismo lógico pelo qual as consequências de uma ação são recolocadas ao início da própria ação para condicionar seus desenvolvimentos posteriores” (GIACOMANTONIO, 1981, p. 149).

Sobre esse recurso possível às programações gravadas, a pesquisa de Carneiro (2003) assevera que foi somente a partir de 1956 que se puderam gravar programas com som e imagem, antes disso, os programas só eram exibidos ao vivo pela TV. Com a possibilidade de gravação, segundo Carneiro (2003), principalmente o meio educacional ganha um recurso didático que possibilita classificar, apresentar o conteúdo de forma direta, parar, adiantar, voltar, utilizar só imagem, utilizar apenas som, estudar quadro a quadro imagens e textos importantes, fazer análises e observações, dentre outras. A autora também destaca a

oportunidade de a instituição exibir vídeos alugados, emprestados, comprados, produzidos pelos professores ou pelas crianças.

Nessa perspectiva, os professores são atraídos pelas funções que o aparelho de vídeo (ou *DVDplayer*, por exemplo) possibilita em detrimento das funções da TV:

No mundo inteiro, a competência, a organização e a qualidade com que se desenvolveram núcleos de produção independente e programas em vídeo, videoarte e trabalhos experimentais inseriram o vídeo numa ativa produção. Tem-se agora uma linguagem de vídeo numa ativa produção. Tem-se agora uma linguagem de vídeo que se confunde com a da TV, que contribui para inovar a linguagem da TV (CARNEIRO, 2003, p. 52).

Como se pode notar, as possibilidades do aparelho de *DVD* conquistaram os professores e, as crianças, também. Mediante os dados dos planejamentos dos professores atinentes às atividades com usos da programação veiculada pela TV nos CMEI (Quadro - 4), pode-se reagrupar a programação desse CMEI nos seguintes gêneros: desenhos animados; filmes; programa infantil; musicais e religiosos e programação ilustrativa de algum conteúdo escolar (letras do alfabeto, números, cores, formas geométricas, animais, corpo humano, etc) — todo esse acervo em gravações em *DVD*.

Existe, no mercado, uma gama de produtos para atender os diversos gostos das crianças e, no CMEI pesquisado, boa parte dessa produção é veiculada. O critério mais claro que se apresentou para a seleção da programação é que fosse “produzida para criança” ou que tivesse indicativo de “programação educativa”.

Mediante semelhante questão, é importante situar a função que o aparelho de TV e que sua programação receberam ao serem aliadas ao meio educativo nesse CMEI. Para esta pesquisa, situam-se, nesse ponto, dois quesitos significativos acerca do objetivo geral do estudo: a) professores que depositam sua confiança na mídia ou no indicativo da mídia de ser educativa, pedagógica ou própria para o público infantil e que se eximem de alguma função nessa relação; b) professores que veem sua função em controlar a seleção da programação embasada apenas nos critérios de seu julgamento do que seja educativo, pedagógico ou bom para a criança.

Sobre a primeira posição e baseados, principalmente, nos estudos de Vygotsky (1996 e 2010), Martin-Barbero (2009), D’Ávila (2002) e Carneiro (2003) —, pois se percebe que muitos dos estudos embaixadores desta pesquisa, de alguma forma, convergem para essa questão —, o professor que, diante da decisão de acreditar na intenção propagada pela programação ou em que somente ela basta para atingir o objetivo almejado, desconsidera seu

próprio papel como mediador. Ao afastar-se dessa função, o professor deixa a programação fazer a mediação sozinha e, ainda, considera desnecessária sua ação na relação entre a programação e a criança.

Os argumentos de discussão para com essa questão encontram-se inicialmente nos estudos comunicacionais e socioculturais (MARTIN-BARBERO, 2009 e VYGOTSKY, 2010) ao abordarem a indiscutível necessidade do educador como mediador nas relações com sua função social de ajudar a criança a perceber e a interpretar os produtos sociais e culturais que participam de suas vivências.

Seguindo, nesse sentido, os estudos de Carneiro (2003) apontaram, contudo, que os programas educativos já fariam a mediação, concordando com os estudos de Vygotsky (1996), para quem haveria apenas a mediação exercida pelo instrumento — mediação instrumental —, ficando a ação empobrecida no sentido de não passar pela mediação humana. O empobrecimento da ação educativa apoia-se justamente no fato de que não haveria o ajuste às reais questões da cultura e da sociedade em que a criança está inserida.

Tais questões descortinam-se após o estudo do potencial controverso das programações, cuja consideração é significativamente importante pela necessidade do acompanhamento à criança pequena e da finalidade da Educação Infantil, como apontada por Rocha (2011):

Na educação das crianças menores de 6 anos em creches e pré-escolas, as relações culturais, sociais e familiares têm uma dimensão ainda maior no ato pedagógico. Apesar do compromisso com um “resultado escolar” que a escola prioriza e que, em geral, resulta numa padronização, estão em jogo, na Educação Infantil, as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza e, também, ao conhecimento produzido e a produzir (ROCHA, 2011, p. 31).

Nesse sentido, a programação exigiria a ação didática que atribuiria um formato ao objeto do conhecimento, organizaria a situação ideal para que novos conhecimentos ocorressem próximos à criança (D’AVILA, 2002). Ademais, na ausência da mediação didática, a programação ficaria apenas no nível da mediação cognitiva (ou à mercê do movimento interno da própria criança), a qual D’Ávila (2002) aponta em detrimento das possibilidades da mediação do professor (mediação didática) em que uma ação externa complementar a aproximação crítica do objeto.

Quanto à segunda posição, discute-se que professores veem sua função de controlar totalmente a seleção da programação embasados, apenas, nos critérios do seu julgamento sobre o que a criança pode e o que não pode acessar, por ser bom ou prejudicial a ela. Em se tratando do controle da programação veiculada pela TV no CMEI, considera-se o que adverte

Ferguson (2002), em entrevista sobre uma pedagogia apropriada para o uso das mídias na educação:

Tem havido certo movimento de distanciamento das certezas de professores que veem o seu papel como o de "levantadores do véu" da cegueira ideológica, de modo que seus estudantes possam enxergar a verdade. Esses professores, cuja atitude é certamente sincera e motivada por altas preocupações educativas, não são educadores. Eles estão lá para passar um julgamento. Para fazer isso, eles têm de adotar uma abordagem pedagógica fechada e prescritiva. Eles não desejavam explorar os significados ofertados pela maioria das mídias de massa, porque eles já sabiam que aquelas mensagens eram fúteis, inconsequentes ou simplesmente danosas (FERGUSON, 2002. p. 5)

O limite prescrito e rígido de proteção que o professor julga ser ideal para a criança, conforme Ferguson (2002), vai ao encontro do alerta de Adorno (1995) sobre o perigo de o meio educacional não trabalhar as demandas sociais, às quais as crianças têm acesso, de maneira que, nesta pesquisa, exemplifica-se o que elas veem pela televisão em suas casas. Sobre isso, Adorno adverte que,

A seguir, assumindo um risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação. Evidentemente, não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior, mas também não a transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira (ADORNO 1995, p.141).

O que se discute nesse ponto não se fundamenta na permissão para que a criança tenha acesso a todo tipo de programação. Ao contrário, na concepção básica de educação de Adorno (1995) assenta-se o questionamento do que seja a proteção das crianças, dentro do CMEI, no tocante à produção televisiva. Essa ideia leva-nos a analisar se o melhor — ante as situações verificadas, tomando uma como exemplo, — para a criança seria não se veicular o desenho do Pica-Pau em virtude de seu conteúdo apresentar valores contrários, como atitudes desrespeitosas, colocações de duplo sentido, ironia, deboche. Ou, visto que as crianças têm acesso a essa programação, seria melhor desenvolver um trabalho acerca de semelhantes questões a fim de que a criança reconhecesse o perfil do personagem e pudesse firmar sua identidade diferentemente da revelada como referencial pelo personagem.

Adorno (1995) defende que, desde a mais tenra infância, suceda o contato das crianças com variadas produções televisivas. Defende, igualmente, que as crianças sejam motivo de

preocupação, mas é contrário à defesa da proteção pelo ambiente educacional de produção que coloque a criança a suspeitar de que exista o lado ruim da vida, sendo que

Agrada pensar que a chance é tanto maior quanto menos se erra na infância, quanto melhor são tratadas as crianças. Mas nem mesmo aqui pode haver ilusões. Crianças que não suspeitam de nada da crueldade e da dureza da vida acabam por ser particularmente expostas à barbárie depois que deixam de ser protegidas (ADORNO, 1995, p. 135).

A discussão de Adorno (1995) reforça a intenção do meio educativo em desenvolver suas ações não se afastando dos acontecimentos que chegam até as crianças e dos quais elas mostram conhecer, mas aprendendo a conviver com tais questões. Essa discussão também coaduna com a defesa de Martin-Barbero (2009) ao apontar como prioridade o trabalho sobre a identidade do sujeito. O autor afirma que aprender a conviver no meio comunicativo exige firmar a identidade, pois, do contrário, o sujeito começa a identificar-se com tudo o que vê, possibilitando a formação do sujeito massivo acrítico, o qual, conforme Martin-Barbero (2009), deve ser uma preocupação da educação.

Sob esse aspecto, o estudo de Carneiro (2003) provoca a instituição educativa a lançar mão dos programas televisivos, levando em conta seu papel político e respeitando a relação de prazer do receptor com TV e filmes de que gosta. A autora convida os educadores a aproximarem-se do que é produzido: “Detectando o caráter educativo dos programas, pode ampliá-lo, reforçá-lo, fazê-lo assunto de diálogo e discussão. Incorporando televisão ao currículo, pode propiciar às crianças mais reflexão e criticidade ao ver TV” (p. 48).

Nesse sentido, a ação educativa não descarta a oportunidade de estudarem-se os textos publicitários das propagandas comerciais, os temas das novelas, as informações e os temas transversais dos telejornais e, inclusive, as atitudes dos personagens dos desenhos animados, por exemplo.

#### *3.2.4.3 Categoria 4 - A relação das crianças com a programação televisiva no CMEI: reação e gostos*

Durante a observação e com base nos diálogos ouvidos durante a entrevista com os profissionais do CMEI e com as próprias crianças, conheceram-se eventos sobre a relação que a criança estabelece com as programações televisivas e, ainda, julgamentos, percepções e ações dos professores a partir dessa relação.

Sobre essas percepções, ao ouvir das próprias crianças sobre suas impressões e gostos sobre a TV e a programação a qual têm acesso percebeu-se o quanto é importante seu posicionamento para interpretar certas ações.

O quadro a seguir apresenta dados resultantes da entrevista com as crianças do Maternal II, Jardim I e Jardim II sobre seus gostos e preferências por programações televisivas. Elas arrolaram entre um e três os seus programas favoritos. Objetivou-se utilizar semelhantes depoimentos a fim de estabelecer-se uma análise, cruzando-se os dados com as propostas contidas nos planejamentos dos educadores e com as programações veiculadas nos CMEI — ou seja, aquilo a que elas gostam de assistir e o que os educadores selecionam para ser assistido.

Quadro 5 - Programas a que as crianças gostam de assistir (Maternal e Jardim)

| Depoimento das crianças – Gêneros e programas mencionados   |   |  |   |  |
|---|---|--|---|--|
| <u>Desenhos animados</u><br>Pica-Pau (14); Desenho (7)<br>Bem10 (6); Desenho da Princesa (3); Turma da Mônica (2)<br>Índio (2); Elefante (2)<br>Esqueleto (1); Dora (1)<br>Desenho do Huck (1)<br>Fada (1); Cowboy (1)<br>Mickey (1); Pinguim (1)<br>X-man Evolution (1)<br>Gavião (1); Pegue o pombo (1)<br>Bob Esponja (1); Pokémon (1)<br>Tom e Jerry (1); Passarinho(1)<br>Lobo Mau (1) | <u>Filmes</u><br>Barbie (9)<br>Filme (2)<br>Lanterna Verde (1)<br>Relâmpago Macquim (1)<br>Carros (1), Hot Wills (1)<br>Pequena Sereia (1)<br>Chapeuzinho Vermelho<br>Os três porquinhos (1)<br>Sítio do Pica-Pau Amarelo (1) | <u>Programas e seriados(adulto)</u><br>Programa do Ratinho (2)<br>Malhação (1)<br>Programa do Gugu (1)<br>Raul Gil (1)<br>Record (1) | <u>Programa infantil</u><br>Carrossel (9)<br>Chiquititas (9)<br>Galinha Pintadinha (3)<br>Patati Patatá (3)<br>Super heróis (1) | <u>Telenovela</u><br>Novela (3)<br><u>Musicais</u><br>Programa de dançar (1)<br>DVD de Jesus (1)<br><u>Telejornal</u><br>Jornal Nacional (2) |

Fonte: Organizado pela autora, 2014

Pelo montante de depoimentos das 62 crianças entrevistadas, repara-se que seus gostos variam muito entre os gêneros a que têm acesso. Os desenhos animados foram os mais citados e preferidos das crianças, cuja maioria era da Pré-escola. Entre eles, destacou-se o do *Pica-Pau*. Em seguida, vieram os musicais ligados a novelas infantis. A esse respeito, durante a entrevista, também se evidenciou — além do gosto e do acesso a novelas — o conceito delas<sup>48</sup> sobre o gênero. Elas não classificaram como novelas as que são feitas para crianças, como, por exemplo, *Carrossel* e *Chiquititas*: chamam-nas de programas infantis. Para elas, novelas são aquelas a que os pais assistem, as quais dizem que não podem assistir ou aquelas que passam à noite (PRE/criança nº 12, 32 e 34, 51 26/8/2013).

Quanto às crianças do Berçário e do Maternal I, a verificação de sua preferência deu-se por via da observação direta das crianças assistindo à TV no CMEI e pelo depoimento do

<sup>48</sup> Somente quatro crianças que foram indagadas sobre essa questão.

educador. Assim, foram-nos possíveis algumas percepções quanto aos gostos da criança da Creche sobre os programas veiculados pela TV explicitados nos excertos que se seguem.

As educadoras e as monitoras do Berçário afirmam que

#### Excerto 6

As crianças se envolvem com as programações que têm o misto de movimento, som e imagem mais simples e colorida. Quanto mais animados, com cenários diversificados e personagens constantes, não havendo tanta diversidade de personagens ou mudança deles, com imagem com tempo para reconhecerem o personagem, mais chamam sua atenção (P1 e M1 - PRE nº 3, 5/6 /2013- Berçário - matutino).

A educadora do Berçário ponderou que as crianças desse agrupamento preferem o vídeo do *Patati Patatá*, na versão em desenho animado, ao programa com os próprios personagens caracterizados. Ela diz que “as crianças pedem o *Patati Patatá* todos os dias” (PRE nº 3, 5/6 /2013) e que, outrossim, gostam da *Galinha Pintadinha*.

O relato que se segue, da monitora do Berçário, realça e complementa a percepção da professora quanto à programação preferida dessas crianças:

#### Excerto 7

As crianças do Berçário gostam do vídeo do *Patati Patatá* como desenho animado muito mais que do programa da TV aberta com os próprios personagens. Os *videoclipes* de musicais com movimentos, animações e poucas falas (diálogos com o público) atraem muito mais essas crianças. Já o programa em si, nos momentos em que os personagens conversam, ou entrevistam, ou fazem propagandas ou brincam com as crianças, usando da fala mais do que do movimento, perde a atenção das crianças. Já o vídeo, desenho/clipe, prende a atenção total das crianças (M1 - PRE nº 3, 5/6 /2013- Berçário - matutino).

Na observação da sala do Maternal IB, turno matutino, (PRO nº 7, 14/6 /2013), examinou-se que as crianças nem olhavam para os personagens do *Patati Patatá* quando eles travavam diálogos e interação com o público de casa ou com a plateia do programa, então elas procuravam brinquedos ou algum tipo de diversão. Acerca disso, a professora expôs que o *Patati Patatá* já foi muito usado nos agrupamentos anteriores, tanto que as crianças rejeitam ou não são atraídas por ele.

Outra programação que a turma do Maternal I pede incisivamente — o que nos foi possível presenciar — é o *Pica-Pau*. (PRO nº 7, 14/6 /2013). De acordo com a monitora, as crianças cobram muito o uso do *DVD*, o qual trazem de casa e pedem para passar.

Uma evidência encontrada tanto explicitamente nas entrevistas, quanto implicitamente nas observações e permeadas nos registros dos planos das ações educativas consistiu no fato

de os profissionais preocuparem-se em saber qual é a programação que atinge a atenção das crianças. Esse quesito mostrou-se presente entre os critérios para a seleção da programação pelos professores e, também, foi motivo de inquietação, nesta pesquisa, saber por que os professores intencionam saber qual programação atrai a atenção das crianças e quais não o fazem.

Realmente, a programação da tevê mostrou possuir elementos suficientes e capazes de atrair a atenção das crianças da Educação Infantil. Tal observação pode ser comprovada mais especificamente pelos dados dos registros das observações, tanto ligadas ao desenvolvimento tecnológico do aparelho (cores, som, movimento) quanto ao formato das programações (geralmente pelo formato e produção em favor do que a criança gosta).

Foram exemplos de registros ligados a esta categoria reações como o olhar fixo das crianças às programações, a execução de movimentos, tendo como fonte de estímulo a programação (como, por exemplo, cantar e dançar junto com o musical, interagir com os personagens, rir, assustar-se e surpreender-se com certas cenas) e a atenção concentrada, a escolha pela televisão para divertir-se em detrimento dos brinquedos presentes à sua volta.

Em sua pesquisa, Carneiro (2003) destaca as peculiaridades dos audiovisuais que os tornam recursos adequados de serem utilizados com crianças pequenas. Um fator preponderante está em que a linguagem sintética da programação da TV atinge mais completamente as crianças por aproximar-se do efeito das experiências vivenciais (CARNEIRO, 2003). Para a autora,

Quanto mais jovens forem os alunos, mais adequado será utilizar, com eles, os audiovisuais. Estes estão, para as crianças da Pré-escola, como se fossem reais. Quanto menor a faixa etária da escolarização, menos afeita está à comunicação escrita (p.66).

Ao mesmo tempo em que se reconhece, na linguagem do audiovisual, um ponto específico de atração às crianças, Carneiro (2003) alerta que, em virtude de os audiovisuais utilizarem linguagem sintética, esta, por sua vez, atinge menos profundamente. Essa superficialidade, somada ao grande e rápido volume de informações veiculadas pela televisão, “não permite ir mais fundo no processo de produção intelectual” (p.66). Pelos estudos arrolados até o momento, é possível notar que esse é um dos espaços em que se assenta o papel do professor mediador.

Com base no estudo de Vygotsky (2010) sobre a atração dos órgãos dos sentidos infantis, encontra-se uma justificativa para as reações das crianças quando assistem às programações da TV. Vygotsky (2010) chama de aparelho receptor e aparelho efector o

conjunto dos órgãos dos sentidos responsáveis tanto por captar e processar as sensações e estímulos, quanto por emitir reações diante das percepções. Logo, ao passo que se reconhece a programação preferida da criança, toma-se posse do que lhe chama atenção e atrai seus sentidos. Nesse ponto, ao suscitar o interesse da criança, caberia ao professor orientá-lo para que ela ampliasse seus conhecimentos.

Diante desse reconhecimento, segundo Vygotsky (2010), abrem-se duas oportunidades: o meio educativo pode aproveitar-se dessas reações a favor da educação das crianças ao partir do que elas gostam e trabalhar um assunto. De outra maneira, é passível a complementação, isto é, a programação pode aproveitar-se de interessar a criança e, ao fazê-lo, passar suas mensagens, sobretudo quanto à propagação de seus produtos.

Quanto ao fato de os professores perceberem a programação da qual a criança gosta, foram registradas intenções do aproveitamento dessa oportunidade para desenvolverem-se ações educativas a partir dela, o que será tratada na *categoria 5 – Propostas educativas dos professores com programações televisivas*.

Outra evidência importante despontou pela análise comparativa do quadro 4: *Dados sobre os usos da programação da TV planejados pelos professores com o quadro* e do 5: *Programação preferida da criança*. Reparou-se que, com exceção das novelas e dos programas de auditório, como o *do Ratinho*, o gosto da criança tem sido atendido no CMEI. A maioria da programação apontada pelas crianças (quadro 5) está contida no planejamento dos professores (quadro 4) e nas programações observadas veiculadas no CMEI.

Também se verificou, porém, que, dentre as programações selecionadas para trabalhar-se algum conteúdo específico (quadro 4), não havia nenhuma apontada pelas crianças como a favorita (quadro 5). Esse é o caso dos programas intitulos, pelos professores, de pedagógicos sobre as “letrinhas” e os “números” ou os títulos citados por eles sobre questões morais e religiosas. Houve apenas uma criança que elegeu como programação favorita o “DVD de Jesus” (*quadro 5 – gostos por programações*). A maioria das programações indicadas pelas crianças como suas preferidas são veiculadas ou estão contidas nos planejamentos a fim de o serem.

Se compararmos os dados quanto ao que as crianças gostam de assistir e os momentos em que essas programações que vão ao encontro dos seus gostos são veiculadas, percebemos claramente que os gostos das crianças têm comandado as veiculações de programação nos momentos relacionados à acolhida delas, higiene, momentos livres ou quando o professor está executando outras atividades que não envolvam todo o grupo. Isso talvez porque os

profissionais tenham percebido que, atendendo seus gostos, detêm-se com mais facilidade a atenção delas.

Conseqüentemente, houve a percepção por parte dos profissionais que a veiculação de programas favoráveis ao gosto das crianças tem como reação sua atenção e imobilidade. Esta questão apresentou-se como uma alternativa aos momentos de ausência da atenção do professor ao grupo das crianças devido ocupar-se às atenções individualizadas.

Aqui novamente se despontam as programações das quais as crianças gostam mas que não são aproveitadas para nenhum trabalho com elas ou a partir delas. Por exemplo: o desenho do Pica Pau, as novelas e o programa do Ratinho, apontados pelas crianças como seus preferidos e avaliados pelos professores como não educativos.

Sob tal perspectiva, reforça-se a necessidade de atenção do professor quanto à essa questão, o que várias vezes se observou que as crianças estavam assistindo às programações de que gostam ou pelas quais têm preferência sem alguma mediação. É importante tal defesa, porém, com base nos estudos de Vygotsky (2010) esclarecer que à educação ou ao professor, cabeo planejamento e a intencionalidade do alcance das ações educativas. Nesse sentido, importante-se faz revisitar a questão de que os produtores da programação televisiva, de posse do que atrai as crianças, aproveitam-se para propagar seus produtos ou ideias.

O ponto de partida sugerido, segundo Buckingham (2007) é o entendimento das armadilhas ideológicas de que a programação televisiva é permeada. Para tanto, cientes disso, defender-se a possibilidade do uso dessas programações pela instituição num sentido emancipador.

#### *3.2.4.4 Categoria 5 - Propostas educativas dos professores com programações televisivas*

Nessa categoria, estão agrupados os dados que nos permitem entender a intencionalidade e a finalidade com que os professores utilizam as programações televisivas em suas propostas educativas. Os dados, pela fonte de coleta, foram separados em: a) Índices retidos nas falas e ações dos profissionais e b) Índices retidos nos objetivos dos planejamentos.

Os depoimentos e os registros das observações encerram conteúdos carregados de sentidos sobre as práticas (FRANCO, 2007). Franco (2007) salienta a existência de índices retidos que, mesmo não explicitamente, permeiam as afirmações recorrentes. Dada a natureza da pesquisa, semelhantes conteúdos são aproveitados a fim de apreenderem-se as concepções de usos e o potencial da TV como recurso à prática educativa de crianças pequenas.

Os fragmentos coletados, que resultaram em material para a análise da prática educativa dos professores do CMEI serão analisados retomando aos conceitos desenvolvidos nos capítulo 2, por Rodrigues (2003), Toschi (2004) e D'Ávila (2002), principalmente.

As potencialidades que a TV representa para o trabalho com crianças da Educação Infantil, segundo Rodrigues (2003), são: *Conhecer outras práticas sociais e culturais do mundo contemporâneo; Confrontar-se com diferentes modos de existência da humanidade no passado; Rever eventos dos quais participou; Ampliar seus recursos de expressão e comunicação; Construir seus processos de socialização; Desenvolver a capacidade cognitiva e os recursos afetivos; Brincar mais plenamente; Ter acesso ao conhecimento de forma interdisciplinar.*

O trabalho com tecnologias da informação e comunicação tem exigido três frentes de mediação pela educador, segundo Toschi (2004): a) *A dos programas educativos* (selecionar a programação) b) *O domínio da linguagem dos diferentes meios* (possibilitar o desenvolvimento da criticidade das crianças quanto aos produtos comunicacionais); c) *Transformação de qualquer programa veiculado pelas mídias em programas educativos.* (trabalhar o conteúdo da programação de má qualidade que a criança já assista).

D'Ávila (2002) elabora duas categorias de mediação: *a mediação cognitiva* (realizada entre o sujeito e o objeto – S ↔ O) e *a mediação didática* (realizada com a intervenção do professor que significa a mediação que o próprio meio comunicativo já faz).

#### a) Índices retidos nas falas e ações

##### Excerto 8

O musical em DVD mostrava dois palhaços dando cambalhotas e um ajudava o outro nessa atividade. A professora, em seguida, organizou os colchões e incentivou as crianças a fazerem o mesmo. Incentivou também as crianças a se ajudarem mutuamente nessa ação (Diário de campo, PR nº 6, 13/ 6/2013).

A professora, nesse ponto, explora o vídeo de forma eventual, aproveitando-se do material contido na programação. Não houve um planejamento que antecederesse a realização da atividade. No planejamento referente a essa data, não há a previsão do uso desse vídeo e do objetivo relacionado à ação de dar cambalhotas. O que existe é apenas “uso da TV para dinamizar ou reforçar o conteúdo ou tema que está sendo trabalhado”.

Nota-se que o vídeo exibido conduziu e motivou o trabalho sobre motricidade. De acordo com Rodrigues (2003), o vídeo atenderia aos requisitos, à criança, de ampliar seus

recursos de expressão e comunicação; construir seus processos de socialização e brincar plenamente. Mesmo apresentando a possibilidade de desenvolverem-se essas capacidades, a ação fica a desejar quanto ao planejamento prévio do objetivo a ser alcançado. Questiona-se se tal ação é uma necessidade da turma ou apenas uma oportunidade, afinal, a ação educativa foi conduzida pelo conteúdo do vídeo e de maneira aleatória.

Partindo de semelhante constatação, não foi possível relacionar essa ação educativa a nenhuma das categorias arroladas por Toschi (2004) sobre a educação para os meios. A premissa para o agrupamento da qual o estudo da autora parte alude justamente às propostas evidenciadas nas ações educativas para os meios. Não sendo, no caso, possível identificar-se a intenção com a qual o professor selecionou a programação, ela não é passível de classificação em nenhuma das categorias elencadas por Toschi (2004).

Sendo assim, ações oportunas como essas devem ser entendidas não como o aproveitamento das vivências das crianças para uma ação educativa, mas como a inexistência da ação da educação. Segundo Vygotsky (2010), educar pressupõe atividades programadas, organizadas e com uma diretriz-fim. Consequentemente, mesmo que a ação aponte alguns níveis de exploração do potencial do vídeo, como, por exemplo, as que coadunam com as categorias apontadas por Rodrigues (2003), são insatisfatórias quanto à intenção à qual pertencem. Assim, pondera-se que, ao reduzirem-se as potencialidades da televisão apenas ao domínio de uma ou poucas dessas possibilidades que ela encerra, enfraquece-se a identidade do trabalho educativo com usos de recursos tecnológicos, uma vez que parece que a tevê, nessa função, volta à sua conotação do lar, da casa ou do lazer e impede a construção da ação educativa: de participar da interação com vistas à construção do conhecimento da criança.

#### Excerto 9

A professora afirmou que, pela TV, as crianças aprendem muito e que ela sempre escolhe *DVD* conforme o tema que está trabalhando com as crianças, pois acha que, com a imagem, som e movimento proporcionados pelos clipes, a criança aprende mais (P11 – PR nº 5, 10/6 /2013 - Jardim I - matutino).

A *Galinha Pintadinha* ensina cores e as letrinhas que estamos trabalhando no momento. Eu vejo que, pela programação, eles aprendem, sim. Parece que, pela música e do jeito que eles mostram, fixa mais que quando estão fazendo as tarefinhas (P11 - PR nº 5, 10/6 /2013 - Jardim I - matutino).

Os desenhos dos *DVD* pedagógicos, como os do alfabeto que tenho em casa, possuem muito movimento, tudo bem colorido. Auxiliam muito (P13 - PRE nº 11, 20/6 /2013 - Jardim II - matutino).

Aqui fica claro o objetivo dos professores em utilizarem o caráter lúdico e atrativo do vídeo como estímulo para ministrarem conteúdos específicos. O educador acredita no poder que o misto de imagem, som, texto e recursos da TV exerce sobre a aprendizagem da criança e buscam programações que vão ao encontro do conteúdo trabalhado. Nesse sentido, empregam a enorme quantidade de vídeos disponíveis com o propósito de introduzirem o assunto, como oportunidade exploratória do tema proposto, com caráter de reforço, fixação de algum conteúdo ou para ilustrarem o que está sendo trabalhado.

Tais formas de exploração da programação áudio visual concorrem, segundo Rodrigues (2003), para ampliarem seus recursos de expressão e comunicação; desenvolverem a capacidade cognitiva e os recursos afetivos e terem acesso ao conhecimento de forma interdisciplinar. Pode-se questionar, no entanto, a qualidade dos vídeos, pois, geralmente, eles foram lançados para atenderem ao mercado de produtos educacionais, não importando, muitas vezes, a concepção pedagógica. Assim, cabe ao professor, no caso, levar em conta a seleção dos vídeos, a sua adequação ao planejamento e como serão explorados.

Quanto às categorias listadas por Toschi (2004), as ações pertencem ao grupo das práticas pedagógicas que empregam a seleção de programas educativos. Logo, a mediação do professor é necessária na escolha cuidadosa das programações educativas. Segundo as teorias de mediação estudadas, tem-se, nesse modelo, um exemplo de mediação didática (D'ÁVILA, 2002) elementar em contraposição à mediação cognitiva elevada. A relação que se estabelece nessas ações é de total confiança no potencial de ensino que o vídeo/programação (objeto) exercerá sobre a criança (sujeito). A ação educativa (mediação didática) do professor é menor que a da programação.

#### Excerto 10

A professora demonstra e gosta de explicitar as ligações possíveis entre os filmes e as questões sobre moral e valores de convivência que eles apresentam. Ela sempre ressalta os ensinamentos abordados nos filmes infantis após o término dos vídeos. Ela demonstra ser atraída para trabalhar tais temáticas e gostar disso (DC – PR nº 9, 18/6/2013 – Jardim I - vespertino).

Tem uma história da criação, da Alessandra Samadello<sup>49</sup>, sobre os sete dias da criação do mundo, que é muito boa para as crianças aprenderem valores. Explorei os números e a história. A TV é uma ferramenta muito boa (P13 - PRE nº 11, 20/6/2013 - Jardim II - matutino).

Após o retorno do café da manhã, a professora contou histórias e cantou com as crianças, sendo que todo o repertório era de cunho religioso: histórias

---

<sup>49</sup> Cantora gospel.

bíblicas e músicas religiosas... Ela afirma que seleciona os filmes que trabalham histórias bíblicas e cristãs ou conteúdos como letras, números, animais, etc. “- Quando passo filmes, exploro com perguntas” – diz ela (DC - PR nº 11, 20/6 /2013 - Jardim II - matutino).

Tal prática de utilização da programação aborda a ação educativa pautada no desenvolvimento dos valores morais e religiosos e questões sobre a convivência humana. A exploração do conteúdo da programação foi evidenciada, como, por exemplo, no reforço do aprendizado que o programa proporciona às crianças. A professora regente da sala do Jardim II (P13 - PRE nº 11), por exemplo, explicita sua opção religiosa e faz questão de mostrar que valoriza essas questões em seu trabalho. Dessa maneira, por um lado, sua crença religiosa orienta a seleção e a escolha dos *DVD* que veiculam histórias bíblicas, por outro, a seleção se dá por programações que favoreçam o aprendizado de conteúdos escolares, como, por exemplo, o das vogais e o dos números.

Nessa direção é importante destacar, que, ao longo da pesquisa, em diversos momentos foram evidenciados dados que apresentaram a necessidade de uma discussão quanto ao entendimento e a atuação na Educação Infantil quanto às questões sobre valores morais e religiosidade. Acerca disso, as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 19) julgam importante o trabalho sobre essas temáticas e reforça que a criança tenha contato com diferentes formas de manifestações e expressões e com as diferentes culturas e identidades. Inclusive, no Brasil, o conhecimento religioso é reconhecido e regulamentado pela Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997.

Entretanto, as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 23) orientam que “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” devem ser levadas em consideração, cabendo, nesse ponto, o respeito à diversidade religiosa de cada uma das crianças e de suas famílias, o que também se dá em qualquer nível educacional.

Por conseguinte, respeitando-se a diversidade cultural das crianças, a proposta pedagógica da Educação Infantil orienta quanto à concepção da atuação do professor nesse sentido, explicitando que se deve “favorecer à criança construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com o rompimento de relações de dominação”, (...) entre outras, “religiosa” (p. 17).

Diante das orientações das Diretrizes (BRASIL, 2009), questiona-se a atuação do professor mostrado no fragmento acima, ao considerar-se somente sua opção religiosa para a escolha da programação. Embora o conteúdo dos fragmentos não reporte ao trabalho sobre a

disciplina de Ensino Religioso, o professor, no exercício da sua atuação, deixou transparecer uma postura, dentre as definidas por Passos (2007), catequética.

Recorreu-se ao estudo de Passos (2007) por destacar as posturas predominantes do professor frente ao tratamento sobre Ensino Religioso, o que se aproxima desta discussão.

Para o autor, existem três tipos de perfis do educador quanto ao trabalho sobre religiosidade. Há aquele que se centra em formar o educando com valores corretos e procura firmar o que é certo e o que é errado. Para Passos (2007), esse modelo tem um propósito catequizador, pois “O modelo catequético é o mais antigo; está relacionado, sobretudo, a contextos em que a religião gozava de hegemonia na sociedade, embora ainda sobreviva em muitas práticas atuais que continuam apostando nessa hegemonia, utilizando-se, por sua vez, de métodos modernos” (p. 54).

Passos (2007) assevera que se seguem, no caso, o modelo teológico, que busca estabelecer um diálogo com a sociedade em sua diversidade religiosa, e o modelo do educador com formação em ciência da religião, que defende o ensino da religião no currículo sem ser confessional, isto é, voltado para o conhecimento diverso e plural. Com base nas definições de Passos (2007), é-nos permitido discutir tal postura que desponta nessa etapa da Educação Básica por meio do fragmento acima.

Reforça-se, contudo, que as questões sobre valores morais e éticos devem fazer parte do cotidiano da instituição onde existem crianças que estão em pleno desenvolvimento e formação. Entretanto a forma de atuação confessional deve ser rompida, pois não é a desejada para uma sociedade que tem avançado quanto ao entendimento do cidadão autônomo e da autonomia pedagógica.

#### Excerto 11

As atividades seguiram com um caráter alfabetizador, com práticas de leitura e escrita, com acompanhamento individualizado nas carteiras de cada criança e com interações coletivas no geral. As crianças fizeram atividades em apostila e seguiu-se a rotina normal. Não houve veiculação de programação televisiva nessa sala. Ela disse que usa pouco o *DVD*, pois, no período da manhã, é quando ocorrem as atividades pedagógicas, como: introdução das vogais, encontros vocálicos. E ela afirma que já estão introduzindo o estudo das consoantes. Entretanto, ela fala que, na sexta-feira, há espaço maior para as brincadeiras. Também expõe que o período da tarde é dedicado às atividades lúdicas e que as crianças gostam da TV (DC - PR nº 11, 20/6 /2013 - Jardim II - matutino).

Conforme o excerto 11, a concepção de TV e de vídeo que permeia a fala da professora é de caráter lúdico. Ao longo do seu depoimento, a função da TV vincula-se à descontração,

sendo, pois, excluída da possibilidade de participar de atividades sistematizadas da rotina da aprendizagem de algum conteúdo. Destarte, ao diminuir o uso desse recurso, ela julga que está indo ao encontro da perspectiva da Pré-escola, que aproxima a entrada das crianças no Ensino Fundamental.

O caráter de alfabetização — rotina sistematizada e sequencial do ensino de letras, números, encontros vocálicos e consoantes — é uma constante no trabalho com o Jardim II. As crianças desse agrupamento, por serem as maiores no CMEI, recebem um tratamento numa versão mais escolarizada que as outras turmas. Foi percebido pouco direcionamento às questões próprias da infância que preservassem os espaços para as brincadeiras e a exploração de ações educativas possíveis com os usos da TV. Semelhante tipo de atuação concorreu para que as crianças pudessem assistir à tevê, no período matutino, apenas às sextas-feiras, visto sua representação tomada apenas como capacidade lúdica.

A discussão ampla que os estudos atuais têm apresentado quanto às práticas de leitura e escrita na Educação Infantil mostram caminhos que divergem das formas de ensino de leitura e escrita da tradição escolar, sobretudo quanto à utilização dos métodos de alfabetização. Kleiman (2006) e Soares (2003), por exemplo, discutem que as crianças da Educação Infantil, em instituições de educação e cuidado, pertencem a um grupo cujo contexto da oralidade engloba aquisição, construção e desenvolvimento.

Frente a isso, as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 25) orientam, dentre outros, que,

Especificamente sobre a forma de articulação com o Ensino Fundamental, define-se que as propostas devem prever formas que garantam a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, porém respeitando-se as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009, p.30).

Kleiman (2006), por exemplo, examina que a formação do profissional para atuar nessa perspectiva da Educação Infantil comporta especificidades as quais denotam um perfil de agente que “organiza, orienta, mas não impõe, sempre visando à colaboração e à cooperação na interação” (KLEIMAN, 2006, p.6). Sob tal ótica, a ação educativa é o letramento e contrapõe-se à atuação do profissional do modelo escolar em que se “expõe o aluno ao saber acumulado” (p.6), o que coaduna com o que as atuais práticas educativas abordam acerca de leitura e escrita na Educação Infantil, haja vista que elas

Possibilitam às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; recriem, em contextos significativos para as

crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais [...] (BRASIL, 2009, p.30).

Kleiman (2006) expõe que o professor — na perspectiva do letramento em grupos com característica orais próprias, como é o caso das crianças em fase de apropriação da linguagem — seria “um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade” (p. 4). No caso das crianças da Educação Infantil, o professor seria o “promotor das capacidades e recursos das crianças e de suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento” (p. 4), que seriam aquelas que já fazem uso da escrita, situadas nas diversas situações vivenciais da criança. E o professor seria aquele que enxergaria essas oportunidades.

A mediação do professor estaria na criação de situações que mobilizassem os próprios saberes e experiências das crianças, como, por exemplo, interpondo-se em situações em que elas precisem utilizar-se da leitura e da escrita para realizá-la. Coloca-se como exemplo a organização de situações em que a criança precise decodificar uma informação a fim de seguir as regras do jogo; decodificar informações de placas indicativas para que possa ir e vir dentro de um local e decodificar o título de um filme para proceder à veiculação de um programa.

Para tanto, considera-se a criança em uma posição de ator, pois ela participa do processo, visto que, para Kleiman (2006),

Ao mobilizar as capacidades dos membros do grupo, ao favorecer a participação de todos, segundo suas capacidades, o agente de letramento, ele próprio um ator social, cria as condições necessárias para a emergência de diversos atores, com diversos papéis, segundo as necessidades e potencialidades do grupo. A assimetria institucional que aprisiona professor e alunos em papéis imutáveis pode ser desfeita (KLEIMAN, 2006, p. 5).

Por conseguinte, em face da discussão sobre letramento como uma configuração de aprendizado da leitura e escrita em instituição educativa não escolar, como o CMEI, analisamos que a televisão e sua programação, assim como os *DVD* dos quais as crianças gostam, poderiam participar como recursos das ações educativas nesses agrupamentos.

#### Excerto 12

O *Patati Patatá* acho que foi muito explorado nos anos anteriores, eles já enjoaram. As crianças gostam mesmo é do *Pica-Pau*. Mas eu não gosto muito, pois ele ensina coisas erradas e, ainda, no final, ele sempre se dá bem. Acho que isso não é legal para as crianças (P5 – PRE nº 7, 14/6/2013 – Maternal IB - matutino).

A tevê é vista como influenciadora de atitudes negativas para a criança. Quanto à comparação ao que reporta às categorias listadas por Toschi (2004), a mediação do professor quanto à educação para conviver com as programações centrou-se apenas em selecionar programações educativas. Não se apresentou nenhum indicativo de formação crítica ou de formação de argumentos para combaterem-se os contravalores transmitidos pelas programações.

No trabalho pedagógico de educação para os meios, defendido por Toschi (2004), a terceira categoria, intitulada *Transformação de qualquer programa veiculado em programas educativos*, defende justamente o tratamento de questões que não são caracterizadas como educativas ou pedagógicas. Um exemplo disso são os programas televisivos considerados deseducativos, como é o caso do desenho do Pica-pau, mencionado anteriormente.

Nesta pesquisa, não se defende a apresentação de qualquer programação à criança, afinal, não há um exagero de permissividade nesta discussão. O que se pondera, no caso da Educação Infantil, é o desenvolvimento de ações, em consonância com o que propõe Vygotsky (2010) ao defender o aproveitamento dos assuntos trazidos pelas crianças, ou seja, as demandas de suas vivências que despontam no agrupamento, e ao trabalhar tais questões que, como no exemplo do fragmento, demandam o combate a contravalores. As crianças, desde muito cedo, já têm acesso a esse tipo de programação, em face do que é imprescindível, conforme Vygotsky (2010), que elas desejem as boas ações e descartem os contravalores.

Como fechamento dos excertos manifestos nessa categoria, pode-se considerar, de forma geral, que os dados agrupados demonstram que os professores estão aproveitando bastante o potencial que as produções encerram. É aproveitada uma variedade de vídeos, principalmente, no sentido de reforçar os conteúdos que os produtores oferecem, selecionando-os quanto aos conteúdos em estudo. Diferentemente, algumas propostas e concepções discutidas neste tópico apontaram para outros caminhos, inclusive, para o planejamento de ação de forma organizada e intencional para utilizar-se da programação televisiva, ao contrário de apenas reforçar o conteúdo que a própria programação apresenta.

#### a) Índices retidos nos objetivos dos planejamentos

Os objetivos propostos pelos professores em seus cadernos de planos foram organizados num quadro comparativo. Retomou-se os objetivos com os quais os professores planejaram suas ações durante um semestre com relação ao usos de programações televisivas e comparou-os às potencialidades do usos possível da TV elencados por Rodrigues (2003). Da

mesma forma, comparou-se esses objetivos descritos pelos professores com as categorias de usos da TV com perspectiva da educação para conviver com os meios comunicacionais de Toschi (2004).

A intenção é visualizar o alcance dos objetivos e intenções dos professores com relação às potencialidades que o recurso televisivo apresentam, descritas por estes autores. Interessa saber se os usos da forma como os professores executam suas ações educativas se aproximam desses estudos atuais sobre a utilização de recursos tecnológicos educativos.

Com relação à terceira coluna, justifica-se que foi elaborada diante da necessidade de sintetizar a potencialidade que o professor dispensa à tecnologia educacional (TV). Procurou-se interpretar da melhor forma o esforço intencional com que o professor utiliza-se do recurso educativo. Segue a tabela e a análise:

Quadro 6 - Objetivos dos usos da TV nas ações educativas do CMEI

| Agrupamentos | Objetivos e propostas de atividades descritos pelo professor com o uso da TV/Vídeo   | Síntese dos objetivos e propostas descritos pelo professor com o uso da TV/Vídeo   | Potencialidade Pedagógica da TV/Vídeo descrita por Rodrigues (2003) presentes nos objetivos e propostas de atividades do professor  | Potencialidade Pedagógica da TV definidas por Toschi (2004) presentes nos objetivos planejados pelo professor                     |
|--------------|--|--|---|---|
| Berçário     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Estimulação visual;</li> <li>Motivar a atenção e estimulação visual;</li> <li>Incentivar as crianças à autonomia – descer dos berços e ficar à vontade;</li> <li>Estimular a fala, gestos e o canto;</li> <li>Identificar os animais.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Variação do estímulo:</b> visual, da fala, gestual, expressão oral, da atenção e da autonomia</li> <li><b>Identificação</b> do conteúdo trabalhado</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliar seus recursos de expressão e comunicação;</li> <li>Construir seus processos de socialização;</li> <li>Desenvolver a capacidade cognitiva e recursos afetivos</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>A dos programas educativos</li> </ul>  |
| Maternal I A | <ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhar a coordenação corporal (repete-se o mesmo objetivo várias vezes no planejamento)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Variação do estímulo:</b> Coordenação corporal</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliar seus recursos de expressão e comunicação;</li> <li>Desenvolver a capacidade cognitiva e recursos afetivos;</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>A dos programas educativos</li> </ul>  |
| Maternal I B | <ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a linguagem oral, autohigiene e ampliar conhecimentos;</li> <li>Ligar matemática e contar partes do corpo;</li> <li>Criar hábito de ouvir histórias;</li> <li>Incentivar o respeito aos colegas;</li> <li>Desenvolver a capacidade de falar e ouvir;</li> <li>Ampliar a atenção visual e concentração;</li> <li>Contar e recitar números até 3;</li> <li>Desenvolver a consciência de si mesmo, de seus semelhantes e do ambiente próximo.</li> <li>Estimular a pentear cabelo, identificar e nomear as partes do corpo;</li> <li>Impor limites e boas maneiras. Dizer “não” diante de situações de perigo.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Variação do estímulo:</b> Favorecer aquisição de hábitos de higiene, valores morais e atitudes de respeito. Desenvolvimento da linguagem oral, da escuta, da atenção, da concentração e raciocínio.</li> <li><b>Relacionar</b> conteúdo trabalhado e programação</li> <li><b>Aprofundamento e ampliação</b> do conhecimento sobre tema.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliar seus recursos de expressão e comunicação;</li> <li>Construir seus processos de socialização;</li> <li>Desenvolver a capacidade cognitiva e recursos afetivos;</li> <li>Ter acesso ao conhecimento de forma interdisciplinar</li> <li>Conhecer outras práticas sociais e culturais do mundo contemporâneo;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>A dos programas educativos</li> </ul>  |
| Maternal II  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Comentar e fazer pintura sobre o vídeo;</li> <li>Desenvolver a capacidade de auto higiene;</li> <li>Coordenação motora ampla;</li> <li>Modelar os personagens após o desenho.;</li> <li>Desenho e pintura sobre o corpo humano;</li> <li>Corpo Humano e reconhecimento do “eu”;</li> <li>Reconhecer a personagem principal</li> <li>Trabalhar as várias raças</li> <li>Revisão das Cores; Leitura Visual</li> <li>Coordenação motora; animais; contagem.</li> <li>Projeto Circo – brincar livremente</li> <li>Atividade impressa e desenho sobre desenho da TV.</li> <li>Montar teatro a parti do que assistiu</li> <li>Entender uma história e reconhecer os personagens.</li> <li>Socialização e descontração, depois que terminar as atividades na apostila.</li> <li>Relacionar o conteúdo “Cores” ao vídeo “Casinha das Cores”.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Variação do estímulo:</b> visual e gestual, da fala, da escuta, da atenção, da concentração e do silêncio. Coordenação corporal e motora. Aquisição de valores e hábitos de auto higiene;</li> <li><b>Posicionamento</b> da criança;</li> <li><b>Identificação</b> do conteúdo</li> <li><b>Aprofundamento</b> do conteúdo em estudo.</li> <li><b>Reforço:</b> de conteúdos</li> <li><b>Reflexão e compreensão:</b> do filme, da cena, da atitude do personagem.</li> <li><b>Reconhecimento</b> do personagem e do conteúdo.</li> <li><b>Descontração:</b> socialização, descanso</li> <li><b>Representação:</b> do personagem e da história.</li> <li><b>Relacionar</b> conteúdo trabalhado e programação</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliar seus recursos de expressão e comunicação;</li> <li>Desenvolver a capacidade cognitiva e recursos afetivos;</li> <li>Ter acesso ao conhecimento de forma interdisciplinar</li> <li>Construir seus processos de socialização;</li> <li>Brincar plenamente;</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>A dos programas educativos</li> <li>O domínio da linguagem dos diferentes meios</li> </ul> |
| Jardim I     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Atenção e percepção visual</li> <li>Brincar com elementos do filme.</li> <li>Demonstrar prazer em ver e ouvir histórias;</li> <li>Compreender as cenas e os personagens.</li> <li>Perceber seus gostos pelos filmes, histórias e a sua compreensão das cenas e personagens.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Variação do estímulo</b> visual, gestual e da atenção.</li> <li><b>Compreensão</b> do filme, da cena e da atitude do personagem.</li> <li><b>Reconhecimento</b> do personagens e do conteúdo.</li> <li><b>Descontração:</b> socialização.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliar seus recursos de expressão e comunicação;</li> <li>Desenvolver a capacidade cognitiva e recursos afetivos;</li> <li>Construir seus processos de socialização;</li> <li>Brincar plenamente.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>A dos programas educativos</li> <li>O domínio da linguagem dos diferentes meios</li> </ul> |
| Jardim II    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a percepção visual;</li> <li>Desenvolver a atenção e silêncio.</li> <li>Colocar filme interativo ou desenho livre e construir os personagens do filme com massa de modelar.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Variação do estímulo</b> visual e para desenvolver a atenção e silêncio.</li> <li><b>Representação:</b> do personagem da história.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliar seus recursos de expressão e comunicação;</li> <li>Construir seus processos de socialização;</li> <li>Desenvolver a capacidade cognitiva e recursos afetivos;</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>A dos programas educativos</li> </ul>  |

Fonte: Organizado pela autora, 2014

Ao examinarmos os objetivos atinentes aos usos da TV propostos pelos professores, em seus planejamentos (coluna 2), classificamo-los conforme seu fim educativo em:

a) Agrupamento do Berçário: oferecer ou variar o estímulo e identificar o conteúdo trabalhado; b) Agrupamento do Maternal IA: variação do estímulo; c) Agrupamento do Maternal IB: oferecer ou variar o estímulo, relacionar conteúdo trabalhado e programação, aprofundar e ampliar conhecimentos; d) Agrupamento do Maternal II: oferecer ou variar o estímulo: incentivar o posicionamento da criança; identificar o conteúdo; aprofundar o conteúdo em estudo, reforçar conteúdos, refletir e compreender o filme, a cena e a atitude do personagem, reconhecer o personagem e o conteúdo, descontraír, representar o personagem e a história e relacionar conteúdo; e) Agrupamento do Jardim I: oferecer ou variar o estímulo, compreender o filme, a cena e a atitude do personagem, reconhecer o personagem e o conteúdo e descontraír; f) Agrupamento do Jardim II: oferecer ou variar o estímulo e representar a personagem da história.

A partir da coluna 6, identificamos — dentre as possíveis formas de exploração dos vídeos e programas televisivos arrolados por Rodrigues (2003) — as intenções que os professores do CMEI têm contemplado com maior frequência, ou seja, as que são exploradas eventualmente ou ainda as ações que ainda não foram exploradas de forma alguma.

Dentro das categorias de objetivos a serem trabalhados com crianças da Educação Infantil utilizando-se da programação da TV/DVD inventariadas por Rodrigues (2003), notou-se, de forma habitual, a presença dos objetivos que permitem à criança “ampliar os recursos de expressão e comunicação”, “desenvolver a capacidade cognitiva e recursos afetivos”: itens que estiveram presentes em todos os planos e em todos os agrupamentos. Outro objetivo também explorado pelas práticas educativas dos professores consiste no que alude ao favorecimento da criança em “construir seus processos de socialização”, o que não é identificado somente nas proposições do Maternal IA.

De forma eventual, foram relacionados os objetivos de “brincar plenamente” e “ter acesso ao conhecimento de forma interdisciplinar”: identificados apenas em três agrupamentos. Já as potencialidades da TV/vídeo com objetivo de “conhecer outras práticas sociais e culturais do mundo contemporâneo”, “confrontar-se com diferentes modos de existência da humanidade no passado” e “rever eventos dos quais participou a fim de situar-se no curso do tempo” não foram evidenciadas de forma explícita ou que permitisse apreendê-las nas situações descritas nos planejamentos dos professores durante o período examinado.

Quanto à análise relacionada às categorias que visam estabelecer relação das práticas educativas dos professores descritas em seus planos com as ações educativas para os meios

agrupados pelos estudos de Toschi (2004), vê-se que todos os planejamentos alcançam o nível do trabalho com programas educativos. O professor esforça-se em selecionar programações educativas, atendendo a requisitos desse agrupamento, por englobar a ação de combate à utilização dos programas com apelos comerciais, e ressaltando os programas educativos. Toschi (2004) relata que as propostas desenvolvidas nesse sentido colocariam as crianças em contato com produções de melhor qualidade (p. 101), isto é, a atenção e o cuidado dos professores ficaram evidentes em suas preocupações.

Sob esse prisma, mesmo que exista, no agrupamento do Maternal II, indicativo de intenções educativas pertencentes à segunda categoria do domínio da linguagem dos diferentes meios — definida por Toschi (2004) ao registrar que proporia o posicionamento das crianças quanto a um tema — a iniciativa não pôde ser ressaltada, visto que o objetivo da professora não apresentou, de maneira clara, o nível de aprofundamento em que se deu o trabalho.

Ademais, nota-se a ausência de registros, durante o período de observação, que justificassem confirmar-se a presença de ações dessa categoria nos agrupamentos: ações as quais poderiam ser desenvolvidas a partir de diálogos travados com as crianças ou apoiados no desenvolvimento de projetos de intervenção sobre programas pontuais.

Sendo assim, a maioria dos planejamentos não apresentou indicativo de trabalho com ações voltadas para as duas últimas categorias enumeradas por Toschi (2004) atinentes à incidência de ações concretas e intencionais que favorecessem o domínio da linguagem dos diferentes meios ou a transformação de qualquer programa veiculado em programas educativos. A análise aponta à necessidade de trabalho quanto às propostas dessa última categoria, principalmente, pois, com base no quadro 5 — sobre os gostos das crianças e sobre a programação às quais as crianças desse CMEI têm acesso (por exemplo, em suas casas) —, evidencia-se o contato delas com diversos gêneros e programações que não são classificados no indicativo para o público da Educação Infantil.

Quanto ao processo de mediação entre professor, programação e criança, a mediação didática (ação do professor na relação entre criança e programação) aconteceu de forma contundente apenas quanto à seleção de vídeos educativos ou pedagógicos e a mediação cognitiva (relação entre sujeito e objeto: criança e programação) mostrou-se recorrente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O potencial da televisão encerrado em seus recursos audiovisuais satisfaz a percepção humana de diversas formas, simultaneamente, por via das imagens, dos sons, do texto e do movimento. A combinação de suas possibilidades — conteúdo veiculado, novidades, surpresas, aproximação com os acontecimentos de toda parte do mundo e da constante inovação tecnológica do aparelho amplia as relações com a sociedade e com a cultura.

Verificou-se neste estudo que as crianças estabelecem, em suas casas e em diversos ambientes, uma relação expressiva com os diversos produtos televisivos e, desde cedo, encontram-se imersas na informação e no conhecimento que essa mídia veicula.

A televisão, uma tecnologia criada com fins comunicacionais e comerciais, ao inserir-se nas práticas culturais da sociedade, conseqüentemente, é incorporada à educação, portanto, ela faz parte do grupo dos recursos educativos criados não com fins educacionais, mas utilizados pela educação. Nessa lógica, exigências foram percebidas como necessárias em favor dessa integração, levando-se em consideração, neste estudo, a educação de crianças pequenas e o potencial ideológico da programação televisiva.

Diante disso, o objetivo desta pesquisa consistiu em analisar os usos da televisão que ocorriam dentro de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e relacionar tais práticas ao processo educativo definido para essa primeira etapa da Educação Básica.

Na busca pelo reconhecimento do processo educativo definido atualmente para a Educação Infantil, recorreu-se ao contexto histórico, social e político das ações voltadas para a criança e para a infância. Os estudos, nessa perspectiva, mostraram elementos de assistência à criança constitutivos de práticas de reparação a problemas que assolavam a sociedade brasileira. Na verdade, verificou-se que as políticas não eram voltadas para a criança e, sim, aos problemas que colocavam a sociedade em risco (KUHLMANN JR., 2010; FREITAS, 2011).

Ainda nessa construção história, reconheceu-se que a infância foi desconsiderada como uma fase potencial e que a concepção centrava-se na noção de infância como um “vir a ser” no futuro. Quanto a semelhante quesito, durante a pesquisa campo, presenciou-se práticas na Instituição de Educação Infantil que desacreditam no potencial das crianças ainda hoje. Atitudes como a de um professor que assistia a programações televisivas do seu próprio interesse, juntamente com as crianças, e divulgava que elas, por serem do Berçário, nem mesmo enxergavam o conteúdo daquela programação, aproximam-se de práticas que desconsideram a criança e suas potencialidades.

Também, os modelos de educação para a criança pequena, abordados na história da educação brasileira mostraram o enquadramento da criança - em etapas de desenvolvimento, em idade de prontidão para acesso a determinados conhecimentos - e a metodologias de homogeneização que desconsideravam a individualidade da criança e buscavam que todas fossem tratadas a partir de uma mesma caracterização.

Tais marcas ainda foram verificadas no CMEI pesquisado pela adoção de referenciais curriculares e metodológicos pautados em matrizes de conteúdos fixados a serem seguidos sequencialmente, em práticas estabelecidas por faixa etária, pelo uso de apostilas elaboradas com atividades e objetivos estabelecidos, e ainda, pelos planejamentos e propostas pedagógicas comuns para diversas realidades.

Na coleta de dados da pesquisa campo foi evidenciada a utilização do RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1998) como documento orientador e base da construção do planejamento dos professores, tanto anual como quinzenal ou semanal. As críticas quanto a esse documento foram abordadas por ele apresentar uma forma de planejamento pautado por critérios de prontidão da criança, com conteúdos e objetivos homogêneos estabelecidos para serem cumpridos sequencialmente.

Já os estudos abordados sobre as concepções de educação para criança pequena (MARANHÃO, 2000; KUHLMANN, 2010; ROCHA, 2001 e 2011; SCHMITT, 2011), proporcionaram o reconhecimento de que os saberes a serem construídos nessa etapa educativa devem partir das vivências e convivências das crianças por meio da interação ocorrida entre elas e da sucedida entre elas e o adulto. Esta concepção, como por exemplo, abordadas nas propostas das diretrizes atuais – DCNEI – (BRASIL, 2009), abandona as concepções que envolvem práticas como a da utilização de apostilas e de matriz curricular estabelecidas por idades padronizadas.

A pesquisa apontou também a necessidade de uma proposta pedagógica geral do município como sendo apenas orientadora, a fim de subsidiar a elaboração dos projetos pedagógicos específicos de cada CMEI. No entanto, contrapõe-se à adoção de um documento único para todos os CMEI, uma vez que, um documento específico a cada realidade, concorre para a autonomia da Instituição por oportunizar à comunidade local, pensar e gerenciar os próprios mecanismos para a melhoria do seu processo educativo.

Com a pesquisa campo coletou-se e analisou-se dados sobre os usos da TV no CMEI, desde a instalação e a disposição dos aparelhos de TV (televisor), no CMEI, a rotina dos usos da TV, a programação veiculada, os gostos e as reações das crianças quanto às programações televisivas, até as propostas educativas dos professores ao proporem assistir-se à TV.

Verificou-se no estudo, que todos os CMEI de Uruaçu possuem televisão e, ainda, que os aparelhos estão em todos os espaços das salas dos agrupamentos, que são ligados todos os dias e veiculam prioritariamente *DVD*. Registrou-se maior ocorrência dos usos da TV durante os momentos de acolhida das crianças, dos de cuidados individualizados e nos de brincadeiras livres (maior parte), ademais, são empregados como recurso dentro do planejamento de ações educativas (menor parte e menos explorado).

O que se apresentou quanto aos usos da TV como aparato físico, em ambientes de circulação de crianças, é que possuir uma TV compondo o ambiente dos agrupamentos recai na exigência de observarem-se as normatizações de segurança que um equipamento elétrico requer, além de zelar-se pela qualidade da imagem e do som recebidos, bem como pela adequada posição das crianças para assistir TV.

Para tanto, deve-se observar a ponderação entre altura da localização do aparelho e a postura da criança para assistir à TV, bem como a segurança quanto ao manuseio de um aparelho elétrico por crianças. A soma dessas exigências sinalizou como ideal a existência de ambiente específico para instalar-se o televisor e compor-se uma ambientação adequada para a ação de “assistir à TV”. O ambiente exclusivo é interessante por oportunizar a supervisão da ação e por demandar uma ação pedagógica direcionada aos aspectos a serem explorados.

Outro ponto salientado alude ao tempo ou à quantidade de horas assistindo à TV. Existe uma rotina excessiva de uso da TV — principalmente na Creche —, o que vai diminuindo conforme a proximidade do Ensino Fundamental, ou seja, a concepção de escolarização iminente à pré-escola exclui o que, por vezes, definiu-se apenas como uma atividade lúdica.

A TV, com um papel lúdico, apresentou-se mais usada no Berçário e no Maternal do que no Jardim I e II, em que sua função de descontração é substituída pela intensificação dos momentos de tarefas em que os vídeos escolhidos para as turmas de maior idade, já sinalizam outra função: atender os conteúdos curriculares, auxiliando no cumprimento da ementa ou do trabalho de algum conteúdo específico.

Nas turmas de pré-escola, que faz-se o uso de apostilas (jardim I e II), o caráter de alfabetização — representado por uma rotina sistematizada e sequencial do ensino de letras, números, encontros vocálicos e consoantes — é uma atividade constante do trabalho. Em contraposição, percebeu-se pouco direcionamento às questões próprias da infância que preservassem os espaços para as brincadeiras e a exploração de ações educativas imprescindíveis ainda nestes agrupamentos. Semelhante tipo de atuação concorreu para que as crianças pudessem assistir às programações televisivas apenas às sextas-feiras, visto sua representação, tomada por alguns professores, apenas como lúdica.

A lógica situou-se em que, ao reduzir-se os usos da veiculação da programação da TV ao seu potencial de diversão, o professor julga que está indo ao encontro da perspectiva da Pré-escola, que seria de um trabalho com mais atividades de leitura, escrita, realização de tarefinhas, visto que, aproxima-se a entrada das crianças no Ensino Fundamental.

Por intermédio desse entendimento, advindo da má interpretação do que seja articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, foi possível perceber, no CMEI pesquisado, práticas de escolarização que, ao utilizarem-se das programações televisivas, veiculam vídeos com conteúdos por áreas do saber ou para realizar atividades de ensino (mormente na Pré-escola). O exemplo demonstrou que a etapa ainda não se firmou como finalidade própria ao distanciar-se do contexto defendido para a criança pequena e do direito à sua infância: fundamental ao desenvolvimento humano.

Nessa construção, contemplou-se a importância da desvinculação entre as categorias escola, ensino e aprendizagem, aula, conteúdos e aluno, que fazem parte da concepção definidora da educação escolar e as práticas atuais pretendidas para a Educação Infantil. Estas práticas, definidas atualmente, englobam ações simultâneas de educação e de cuidado e materializam-se em ações educativas que acontecem em espaços educativos, podendo ter o espaço da sala ou outros locais diversos para o agrupamento das crianças e a construção dos saberes, respeitando-se o tempo da criança e ponderando-se a diversidade de materiais que assegurem a educação na sua integralidade (MARANHÃO, 2000; DCNEI, 2009; VYGOTSKY, 2010; ROCHA, 2011; SCHIMITT, 2011).

A pesquisa identificou os objetivos mais frequentes com que os professores do CMEI utilizam-se da programação da TV/DVD nas suas ações cotidianas: oferecer ou variar o estímulo; identificar o conteúdo pedagógico do filme; relacionar conteúdo trabalhado à programação; aprofundar e ampliar conhecimentos; incentivar o posicionamento da criança frente ao que assiste; aprofundar o conteúdo em estudo; reforçar conteúdos; refletir e compreender as mensagens dos filmes, cenas ou atitude do personagem; reconhecer os personagens do filme; descontrair e, deter a atenção das crianças.

Durante as entrevistas, os professores deixaram evidente uma preocupação quanto à escolha de programas que chamassem a atenção da criança. Pelas observações verificou-se por diversas vezes, as crianças assistirem às programações nas salas dos agrupamentos totalmente imersas e com poucos movimentos ou falas entre elas.

Nesses momentos, muitas vezes, observou-se o professor executando atividades de cuidados individualizados (como higienização ou alimentação) ou de planejamento, seleção de materiais ou atividades, organização da sala, ornamentação do ambiente, preparação do

espaço para a próxima atividade. Percebeu-se que a TV e sua programação tomam conta, por diversos momentos, da atenção não só da criança, mas do grupo das crianças.

Evidenciaram-se então, dois tipos fundamentais de usos da TV no CMEI: um instrumental, como auxiliar que substitui um profissional por prender a atenção das crianças enquanto o professor e o monitor cuidam dos atendimentos individualizados e outro como recurso educativo ao ser utilizada da sua programação, intencionalmente, como suporte às ações educativas. Como auxiliar do trabalho do professor (instrumento), a televisão recebe a função de atrair a atenção das crianças, sobretudo, em virtude de os profissionais lançarem mão de programações que vão ao encontro dos gostos delas. Nessa perspectiva, a programação detém a atenção da criança e limita seus movimentos, em contrapartida, libera o professor para outras atividades. Nessa função de ajudante do professor, a TV, foi chamada de TV Monitora.

No que concerne aos usos da televisão como recurso tecnológico educativo, verificou-se durante a pesquisa. O potencial atrativo das linguagens do vídeo ser explorado como estímulo para ministrarem conteúdos específicos, nesses usos, os professores buscaram nas programações conteúdos ao encontro do seu planejamento.

Notou-se, por vezes, o conteúdo da programação exibida aleatoriamente conduzir e motivar o trabalho do professor. Esta ação, empobrecida pela falta do planejamento e do estabelecimento de objetivo prévio revelou o uso da programação da TV como uma oportunidade de explorar algum conteúdo ocasional e não como uma demanda ou recurso didático a fim de uma intenção educativa.

Os usos da TV na ação educativa pautada no desenvolvimento dos valores morais e religiosos foram verificados como outro critério que sobressaiu-se na seleção e na escolha dos *DVD*. Pautados no critério de trabalhar os valores humanos e de convivência, os vídeos, como por exemplo, as histórias bíblicas, verificou-se explorados abundantemente. Nesse sentido, o professor, no exercício da sua atuação, deixou transparecer uma postura que, dentro dos modelos definidos por Passos (2007), enquadrou-se como exercendo um ensino catequético.

Acerca disso, por conseguinte, defendeu-se o respeito à diversidade cultural das crianças. Entendeu-se que a atuação confessional não é a desejada para a formação do cidadão autônomo e que privilegie-se o respeito à diversidade cultural. Ressaltou-se que a prática pedagógica do professor deve concorrer para romper com as formas de relações de dominação, por exemplo, a religiosa.

Se por um lado os filmes e alguns programas de TV são explorados como oportunidade de trabalhar valores morais e religiosos por outro a programação televisiva foi concebida

como influenciadora de atitudes negativas para a criança. Em um agrupamento, não apresentou-se indicativo de trabalho com usos da TV ou com as crianças quanto à formação crítica para combaterem-se os contravalores presentes nas programações, como por exemplo, quanto ao desenho animado apontado como preferido pelas crianças do CMEI, o Pica-Pau, a que a pesquisa revelou a criança assistir em suas casas e em outros ambientes.

Quanto a esta preocupação, a mediação exercida pelo professor esteve em opor-se aos usos da TV ou, por outros professores, apenas na seleção das programações classificadas por eles como “educativas”.

Em face do exposto, percebeu-se, ao mesmo tempo em que intimidados pelo poder ideológico da televisão, abrir-se um importante espaço de os adultos e profissionais que trabalham com as crianças saberem que o conteúdo das mídias têm força para influenciar as crianças, porém até mesmo isso pode ser aproveitado no contexto educacional.

Quanto a isso, a pesquisa bibliográfica (GUARESCHI e BIZ, 2005. BUCKINGHAM, 2007; SETTON, 2011) verificou que a televisão possui tanto potencial para atingir o interesse da criança, podendo auxiliar professores e crianças na ação educativa, quanto potencial controverso, dado seu caráter ideológico e de intenção comercial. Por se tratar de crianças pequenas, conseqüentemente, a tarefa exige atenção dos que estão de algum modo, próximos da educação das crianças.

Porém, o exame dos planejamentos não apresentou indicativo de trabalho com ações voltadas ao domínio da linguagem dos meios de comunicação como sugerido por Toschi (2004). Este trabalho envolveria ações educativas que contemplassem diálogos travados com as crianças, desenvolvimento de projetos de intervenção sobre programas ou cenas percebidas como demanda social. Nesse sentido, esta análise sinalizou a necessidade de formação dos professores, principalmente, pelos gostos das crianças e o acesso (por exemplo, em suas casas) —, evidenciarem que elas assistem diversos gêneros e programações.

Nessa ótica, mediar os discursos que chegam até as crianças mostrou-se indispensável, sobretudo ao acreditar que, desde a infância, as crianças podem ser incentivadas a desenvolverem uma postura questionadora frente aquilo a que assistem. Ao mesmo tempo em que às crianças da Educação Infantil não se pode destinar tamanha responsabilidade de senso crítico este estudo sugere, pois, aos profissionais, pais e responsáveis por elas, a tarefa de mediar a programação a fim de oferecer-lhes instrumentos para tal.

Pelos dados coletados no CMEI pesquisado, quanto ao processo de mediação entre professor, programação e criança, verificou-se a mediação didática - ação do professor na relação entre criança e programação (D’ÁVILA, 2002) - centrada na seleção de vídeos

educativos ou pedagógicos. Desta forma, a relação entre sujeito e objeto (criança e programação) ocupou maior espaço e tempo nas rotinas de atividades, o que, reduz a possibilidade da construção da ação educativa e do conhecimento da criança pela mediação do professor.

A mediação didática (D'ÁVILA, 2002), à face da programação veiculada pela televisão, ocupou um posto central nesta pesquisa. Além de toda a aprendizagem e conhecimento já mediados pela TV, mormente por comportarem um contexto enriquecido por cenário, objetos pertinentes, cena, roteiro, produção, animação, cores e movimento, existe a ação humana mediadora realizada pelo professor, potencializando tudo isso ao contexto em que a criança está inserida.

Semelhante discussão é de suma importância nesta pesquisa por remeter ao fato de que, como visto ante o enorme poder ideológico que a televisão representa, se o professor não faz a mediação, a tevê faz por ele (TOSCHI, 2004). Ao longo da pesquisa, enxergamos que somente entendendo a força e a abrangência das mídias é que a educação poderá utilizá-las como recursos a seu favor.

Nesse sentido, o professor poderia incentivar a aprendizagem do que é veiculado pela televisão para as crianças ao interpor-se entre elas e o objeto de conhecimento que, por sua vez, é mediado pela TV. O professor, frente à criança da Educação Infantil que assiste a uma programação da TV, teria a função de mediador didático, seria aquele que mediará a própria mediação que a programação televisiva já faz. Seu papel seria organizar, com intencionalidade, as ações que fizessem com que as crianças almejassem o desejo educativo do professor (VYGOTSKY, 2010). Logo, a relação entre os usos da TV nos CMEI e as propostas atuais definidas para essa etapa educativa seriam contempladas.

Distante da intenção de apenas responsabilizar o professor por tais atuações, o estudo, reconhece as fragilidades apresentadas no contexto histórico das políticas educacionais voltadas para as crianças pequenas e a consequência desse período em que a educação dessas crianças foi desconsiderada ou efetivada com práticas apenas assistencialistas.

De posse de tal contexto, considera-se o indicativo de formação continuada aos professores do CMEI e do município pesquisado com temas relacionados às práticas educativas, aos usos de recursos tecnológicos e comunicacionais na Educação Infantil, suas demandas, conquistas e concepções atuais.

## REFERÊNCIAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas – NBR 5410/2004.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **História da vida privada no Brasil: império**. Org. São Paulo : Companhia das letras, 1997.

ALMEIDA, Maria Elizabeth. **A TV e a educação**. Curso de especialização tecnologias em educação : pós-graduação lato-sensu. Guia do curso 2006/2007. Rio de Janeiro : Coordenação Central de Educação a Distância; Brasília: MEC, 2006.

ALMEIDA, Renato Barros de. **Concepções de Infância e Criança em Goiânia sob o olhar da Assistência Social**. 2010. Dissertação (Programa de Pós- Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. **Crianças e mídias no Brasil: Cenários de mudança**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados , 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Dúvidas mais frequentes sobre educação infantil**. Coordenação Geral de Educação Infantil, Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. **Emenda constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm) . Acesso em: 03 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Emenda constitucional nº. 53**, de 19 de dezembro de 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm) . Acesso em: 03 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil /Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL, MEC. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura /organização** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.274/2006**. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre

a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_, MEC/SEB/SEED. **Programa de Formação Inicial de Professores de Educação Infantil**– PROINFANTIL –(Org.) Karina Rizek Lopes, Roseane Pereira Mendes, Vitória Libia Barreto de Faria. Brasília/MEC/SEB/SEED. Guia Geral, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Vol.1: Introdução; vol. 2: Formação pessoal e social; vol. 3: Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Diretrizes e bases da educação nacional do ensino religioso. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal 9.394 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990.  
BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Outubro de 1988.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. Brzezinski (org.). – São Paulo: Cortez, 2008.

BRZEZINSKI, Iria. Prefácio. In: SCHULTZ, Lenita Maria Junqueira. **A integração professor-bebê** – rompendo a casca do ovo. Brasília: Editora Plano, 2004.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

ABERT. Associação Brasileira das Emissoras de Rádio e Televisão. **Código de Ética da Abert**[http://portal.mj.gov.br/ClassificacaoIndicativa/jsp/ConsultarObraForm.do? inicio\\_ action](http://portal.mj.gov.br/ClassificacaoIndicativa/jsp/ConsultarObraForm.do?inicio_action), 1993.

CARNEIRO, Vânia Lúcia Q. **Televisão/vídeo na comunicação educativa: concepções e funções**. SEED/MEC/UniRede. Curso de Extensão: TV na Escola e os Desafios de Hoje. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

CORRÊA, Mariza. **A cidade de menores: uma utopia dos anos 30**. In. FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). História social da infância no Brasil. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. Coleção Contemporânea.

CRIPPA, Ana Maria de Souza. **Publicidade: uma nova causa de ansiedade nas crianças**, SP, ECA/USP, 1984(dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação).

CRUZ, S. H. V. (org.). **A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

D'ÁVILLA, Cristina. **Ruim com ele pior sem ele?** A mediação docente e o uso do livro didático na sala de aula. Salvador: UFBA, 2002. Tese de doutorado

DOURADO, Luiz Fernandes e AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento e gestão da educação e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas**. In: Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas./Organizador, Luiz Fernandes Dourado. – 2.ed. – Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.

FERGUSON, Robert. **Media Education e o desenvolvimento de uma pedagogia apropriada**. Colabora, Santos, v. 1, n. 3, p. 3-16 Feb-Apr/2002

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIORENTINI, R. e CARNEIRO, V. L. Q. **TV na escola e os desafios de hoje**: Curso de Extensão: TV na Escola e os Desafios de Hoje. Brasília: Editora Universidade de Brasília, SEED/MEC/UniRede, 2003.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas Proinfância**. Brasília, 2008. Disponível em: [www.fnde.gov.br/index.php/programas-proinfancia](http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-proinfancia)

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise do Conteúdo**. Séria Pesquisa. Brasília: Líber Livro, 2007.

FREITAS, Marcos Cezar de. et al. (Orgs.) **História social da infância no Brasil**. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Olga. **PROFUNCIONÁRIO, Equipamentos e materiais didáticos**. / Olga Freitas. – Brasília : Universidade de Brasília, 2007.

GIACOMANTONIO, Marcelo. **O ensino através dos audiovisuais**. Sumus EDUSP; São Paulo, 1981 .

GUARESCHI, Pedrinho A e BIZ, Osvaldo. **Mídia, educação e cidadania: tudo o que você deve saber sobre mídia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GUIMARÃES, G. **TV e escola: discursos em confronto**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.  
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. (2001). *Gáfico 6.2* - Distribuição dos domicílios particulares. Acesso em 23 de Setembro de 2013, disponível em

IBGE: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2001/sintese2001.pdf>

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar e as razões da Filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

KLEIMAN, Angela B. **Processos identitários na formação profissional**. O professor como agente de letramento. In: Correa, M. & Bloch, F. (Orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KRAMER, S. (Org.) **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008.

KUHLMANN JR, Moysés e FERNANDES, Rogério. Sentidos da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes, (Org.) **A infância e sua educação** – materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHLMANN, JR.M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAJOLO, Marisa. **Infância de papel e tinta**. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História social da infância no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, Miriam L. Moreira. **A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem**. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História social da infância no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LENOIR, Yves et al. **L'utilisation de matériaux didactiques par les enseignants et les enseignantes duprimaire: une approche interdisciplinaire**. Documents du GRIFE 7. Sherbrooke: Faculté d'Éducation, 1999.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marly. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MARANHÃO, D. G. **O cuidado como elo entre a saúde e educação**. Cadernos de Pesquisa. 2000.

MARCILIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil**. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História social da infância no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MONARCHA, Carlos. **Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança.** In. FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). História social da infância no Brasil. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão em sala de aula.** São Paulo. Ed. Contexto, 1999.

NUNES, M.F.R. e CORSINO, P. **Políticas Públicas Universalistas e Residualistas: os desafios da educação infantil.** In. ROCHA, E.A.C. e KRAMER, S.(Org.). Educação infantil:enfoques em diálogo. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 1999.

PASSOS, João Décio. **Ensino religioso: construção de uma proposta.** 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

RIZZINI, Irene; BAKER, Gary; CASSANIGA, Neide. **Criança não é risco, é oportunidade:** fortalecendo as bases de apoio familiares e comunitárias para crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária: Instituto Promundo, 2000.

ROCHA, Eloisa Acires Candal, **A Pedagogia e a Educação Infantil.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.16, jan/fev/mar/abr., 2001.

ROCHA, Eloisa e KRAMER, S. **Educação infantil:enfoques em diálogo.** 3. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

RODRIGUES, Jean Ronir Ferraz. **Avaliação da utilização do modo standby eletrodomésticos** e propostas de soluções integradoras para redução do seu consumo energético. 2009. 118f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós- Graduação em Engenharia Elétrica, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. **TV/vídeo na Educação Infantil.** Curso de Extensão: TV na Escola e os Desafios de Hoje. Brasília: Editora Universidade de Brasília, SEED/MEC/UniRede, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional.**In. FREITAS, Marcos Cezar de. et al. (Orgs.) História social da infância no Brasil. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

RUSSEFF, Ivan. **A infância no Brasil pelos olhos de Monteiro Lobato.**In. FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). História social da infância no Brasil. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAMPAIO, R. F; MANCINI, M. C. **Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica.** Revista Brasileira de Fisioterapia, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SCHMITT, Rosinete V. **O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações.** In. ROCHA, E.A.C. e KRAMER, S.(Org.). Educação infantil:enfoques em diálogo. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

SCHULTZ, Lenita Maria Junqueira. **A integração professor-bebê – rompendo a casca do ovo.** Brasília: Editora Plano, 2004.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação.** 1. Edição. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** CD-ROM da 26º Reunião Anual da ANPED. Caxambu. Versão on-line disponível no site [www.anped.org.br/26ra.htm](http://www.anped.org.br/26ra.htm). GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita, 2002.

SULZBACH, Liliana . **A invenção da infância.** Documentário. 2000. Disponível em: <http://www.futuroprofessor.com.br/a-invencao-da-infancia-curta-professor-4>

TAVARES, Tatiana. **A TV Digital Interativa como Ferramenta de Apoio à Educação Infantil.**Revista Brasileira de Informática na Educação. Volume 15 - Número 2 - Maio a Agosto de 2009.

THOMPSON, John B. **A Mídia e a Modernidade,** Vozes, Petrópolis, 1995.

TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação para as mídias: conceito, relação com a educação e experiências.** Todos os contos. Goiânia:Ayvu-Etã, 2004.

VALDEZ, Diane,– **História da Infância Em Goiás**Séculos XVIII e XIX. Goiânia. Editora Alternativa, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L.A **formação social da mente.** São Paulo: MartinsFontes,1996.

## **APÊNDICE**

## APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA - CMEI - URUAÇU-GO RECURSOS TECNOLÓGICOS DISPONÍVEIS

### 1) Identificação:

|           |           |
|-----------|-----------|
| Nome:     |           |
| Endereço: | Telefone: |
| Gestor:   | Telefone: |

\*Anexar quadro de servidores, nível de ensino e formação

### 2) Perfil de Atendimento

| Nível de ensino                      | Idade das Crianças | Quantidade de crianças |
|--------------------------------------|--------------------|------------------------|
|                                      |                    |                        |
|                                      |                    |                        |
|                                      |                    |                        |
|                                      |                    |                        |
| Total de crianças que o CMEI atende? |                    |                        |

### 3) Recursos Tecnológicos Disponíveis:

| Recursos            | Quantidade | Recursos        | Quantidade |
|---------------------|------------|-----------------|------------|
| Televisão           |            | Filmadora       |            |
| Aparelho de som     |            | Gravador de som |            |
| Máquina fotográfica |            | Computador      |            |
| DVD                 |            | Internet        |            |
| Celular             |            | Outros. Qual?   |            |
|                     |            |                 |            |
|                     |            |                 |            |

### 4) Sobre a Televisão:

|   |
|---|
| Que programação é veiculada pela televisão no CMEI?<br><input type="checkbox"/> filmes (DVD) <span style="float: right;"><input type="checkbox"/> Outras</span><br>_____<br><input type="checkbox"/> _____ ) Músicas e clips (DVD)<br><input type="checkbox"/> Programação da TV aberta |
| Possui parabólica? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não  |
| Como os aparelhos estão distribuídos no CMEI? (pátio, em cada sala de aula, sala de TV?)  |
| Qual o estado de conservação dos aparelhos de TV?   |
| Há planejamento para aquisição de novos aparelhos? Quantos? Qual o motivo?  |
| Outras Considerações:   |
| Qual a altura e forma de disposição dos aparelhos em cada sala de aula?   |

## APÊNDICE B – GUIA DE ENTREVISTA COM PROFESSORES E MONITORES

### INSTRUMENTO 2 – ROTEIRO PARA PROFESSORES E MONITORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este roteiro trata-se de um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa intitulada *A Presença da Televisão na Educação Infantil: da recepção à possibilidade do trabalho pedagógico para a autonomia*, que embasará a dissertação de mestrado de Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite, aluna do programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás.

O roteiro em questão é direcionado para OS PROFESSORES E MONITORES da Instituição de Educação Infantil: **CMEI - Estudo de Caso**

Você tem total autonomia para escolher responder ou não estas perguntas, sendo que a opção responder implica na autorização da utilização dos dados em nossa pesquisa.

**NÃO HÁ NENHUM TIPO DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL NESSA ENTREVISTA**, sendo assim será preservada a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

#### ROTEIRO DA ENTREVISTA

Professor ( ) Monitor ( )

Turma: \_\_\_\_\_ Idade das Crianças: \_\_\_\_\_

1. Qual sua visão sobre a Televisão?
2. Você acredita que a televisão pode contribuir com a educação? De que forma?
3. Quais os programas que as crianças da sua turma mais gostam de assistir?
4. Quais os programas que elas mais assistem aqui no CMEI?
5. A criança aprende pela TV? Como é esse aprendizado?

## APÊNDICE C – GUIA DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

Este roteiro trata-se de um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa intitulada *A Presença da Televisão na Educação Infantil: da recepção à possibilidade do trabalho pedagógico para a autonomia*, que embasará a dissertação de mestrado de Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite, aluna do programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás.

O roteiro em questão é direcionado para AS CRIANÇAS da Instituição de Educação Infantil: **CMEI - Estudo de Caso**

Você tem total autonomia para escolher responder ou não estas perguntas, sendo que a opção responder implica na autorização da utilização dos dados em nossa pesquisa.

**NÃO HÁ NENHUM TIPO DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL NESSA ENTREVISTA**, sendo assim será preservada a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

Criança \_\_\_\_:

### ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Qual seu programa de TV favorito?

A \_\_\_\_\_

B \_\_\_\_\_

C \_\_\_\_\_

Obs.:

2. O que você acha da Televisão?

3. O que você aprende pela TV? Ou A TV te ensina alguma coisa? O que?

## APENDICED – MODELO DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA, ENTREVISTA E DIÁRIO DE CAMPO

### Protocolo de Registro – PR n. 02

Turma: Maternal IB

Idade das Crianças: 2 a 3 anos

Datas: 13 e 14 de junho de 2013

Turno: Vespertino

Professora Regente: PR6

Monitoras: M11 e M12

### Relato de Observação

Adentrei a sala do Maternal I – período vespertino às 13h40min. As crianças, após acordarem estavam assistindo ao DVD do Carrossel. O volume da TV estava baixo, as crianças sentadas ao chão, olhando para cima (TV alta) e bem calmas, totalmente concentradas no clipe musical. Sentei junto às crianças, elas olharam rapidamente para mim e logo voltaram a atenção para a programação. A professora disse que as crianças acordam e pedem que a TV seja ligada. Após, vão para o refeitório, retornam e a TV é novamente ligada. Sobre os DVDs ou programas televisivos a professora afirmou que as crianças gostam de clipes musicais sem histórias ou diálogos. Elas não gostam quando tem falas, histórias ou grandes explicações. Do programa Patati Patatá as crianças gostam tanto dos desenhos quanto dos próprios personagens desde que tenham músicas, com cenário e movimento. No momento percebi que estava passando um clipe de musical gospel, com uma história cantada que falava sobre animais, com ênfase na vaca. As crianças mostraram para mim a vaca na TV, entretanto não detiveram a atenção por muito tempo. Logo que iniciou um clipe do “Cirilo” personagem do Carrossel, todos voltaram a atenção para a TV e interagiam, fazendo gestos, repetiam frases, associavam o que viam a pessoas do seu cotidiano: “essa aí é minha mãe, esse é meu tio, ...”.

**Entrevista com a professora:** A professora afirmou que pela TV as crianças aprendem muito e que ela sempre escolhe DVDs conforme o tema que está trabalhando com as crianças, pois, acha que com a imagem, som e movimento proporcionados pelos clipes, a criança, aprende mais. Também disse que com os DVDs elas aprendem muitas regras e valores sobre o convívio social. Sobre isso exemplificou a aprendizagem sobre a questão do lixo que trabalhou anteriormente.

**Diário de Campo:** O vídeo “*A vaca*” possuía um ritmo musical e sua animação era mais lenta, com uma história longa e narrada em forma de musical. Isso concorreu para distração da atenção da criança. Neste dia percebi que está professora não dá continuidade ao assunto que foi trabalhado no período matutino. Não percebi o caráter de continuidade, inclusive ao solicitar o planejamento da sala, a professora entregou o mesmo plano da professora do matutino. Neste dia também registro uma observação geral do CMEI. Percebi hoje que neste CMEI o televisor é muito utilizado sendo que isso acontece mais no berçário e maternal e tem diminuição quanto ao tempo de visionamento da programação pelas crianças conforme as turmas com crianças de idade mais avançadas. O televisor nesta sala e, principalmente neste período da tarde, fica pouco tempo desligada. Neste dia iniciei a classificação dos usos da TV pelos profissionais deste CMEI de formas diferentes: Ora com uso advindo de um planejamento intencional, que veicula programações que reforçam o assunto em estudo. Como recurso para iniciar o tratamento de um assunto e, por fim, e o mais utilizado, para descontrair, descansar, acolher, acalmar, preencher tempo, ajudar no cuidado (associei ao uso da TV como babá que auxilia os pais em casa, sendo que aqui, ela funciona como uma outra monitora que auxilia o professor regente). Neste dia, senti necessidade de saber como é o uso da TV nas salas de pré-escola de apenas um turno, que funcionam nas escolas de Ensino Fundamental.

## APENDICEE – MODELO DE REGISTRO DA ANÁLISE DOCUMENTAL – PLANEJAMENTO DO PROFESSOR

### Protocolo de Registro – PR n. 05

#### Jardim II – Vespertino

**Professora:** PR 13

Período dos Planejamentos observados: 14 de janeiro á 13 de junho- 4 anos e meio á 5 anos

**Data:** 15/01/2013

**Conteúdo:** Filme interativo infantil ( DVD)

**Objetivos:** Desenvolver a percepção visual.

**Estratégias:** Colocar filme desenho para assistirem com atenção.

**Data:** 22/01/2013

**Conteúdo:** Filme desenho infantil

**Objetivos:** atenção, silêncio.

**Estratégias:** colocar desenho infantil no DVD para as crianças assistirem com atenção e silêncio.

**Data:** 29/01/2013

**Conteúdo:** Filme infantil DVD

**Objetivos:** desenvolver a atenção e silêncio.

**Estratégias:** colocar filme interativo para as crianças.

**Data:** 05/02/2013

**Conteúdo:** Filme infantil -DVD

**Objetivos:** desenvolver a atenção e silêncio.

**Estratégias:** colocar filme interativo para as crianças.

**Data:** 19/02/2013

**Conteúdo:** Filme desenho livre -DVD

**Objetivos:** desenvolver a atenção, reflexão e silêncio.

**Estratégias:** colocar filme interativo desenho livre no DVD para as crianças. Ao Terminar filme pedir aos alunos que através de massa de modelar construam os personagens do filme.

**Data:** 26/02/2013; **Data:** 12/03/2013; **Data:** 02/04/2013; **Data:** 08/04/2013; **Data:** 18/04/2013; **Data:** 25/04/2013; **Data:** 30/04/2013. **Obs.** Mesmo conteúdos e recursos.

**Sobre o Plano de Aula:** O Plano de Aula da professora PR14 é elaborado em caderno diferente da professora do matutino desta mesma turma. Percebe-se o caráter de intencionalidade e objetividade ao uso da TV em sala de aula, porém se restringe a poucos títulos especificados no planejamento. A maioria alude apenas a “filme infantil – DVD”, não demonstrando, no plano, o objetivo e metodologia a partir de tal mídia.

**Sobre a Observação de aula.** A observação da dinâmica da aula do Jardim II – vespertino iniciou-se no dia 10 de junho/2013. A professora, logo da minha chegada na sala, avisa, demonstrando que sabe sobre o intuito da minha pesquisa, que no momento não estão utilizando a TV e o DVD da sala, pois o aparelho de DVD fora roubado. O caráter de alfabetização (letras, números, encontros vocálicos e consoantes) é uma constante na sala. As crianças desta turma, por serem os maiores no CMEI, recebem um tratamento numa versão bem mais escolar que as outras turmas. Percebi pouco direcionamento ás questões próprias da infância, como a preservação dos espaços para as brincadeiras.

**Diário de Campo.** A professora desta mesma sala do turno matutino havia levantado dúvidas sobre a utilização da TV/DVD no período vespertino. Mencionou o uso e títulos variados não sendo regido pelo critério religioso e do cultivo de valores como ela classifica. O que percebi foi um planejamento que levava em conta os gostos da criança. Suas preferências eram consideradas, porém avalei como pouco mediado, com relação á programação exibida.