

A educação escolar das infâncias na sociedade midiática: desafios para a prática pedagógica

Education of young school children in a media society: challenges for teaching practice

Aldo Pontes*
Heloisa Dupas de Oliveira Penteado**

Resumo: Neste artigo comungamos com outros pesquisadores que reivindicam a urgência de uma educação com, para e por meio de mídias na escola, sobretudo quando desenvolvida por meio de uma Pedagogia da Comunicação que, a partir da prática docente mediadora dos professores, seja potencializadora e possibilitadora de uma prática educativa desta natureza. Para ancorar nossas reflexões, tomamos por referência a formação e as práticas pedagógicas realizadas na educação infantil, pois acreditamos que a implementação de uma ação educativa com, para e por meio de mídias já na Educação Infantil pode proporcionar às crianças, em primeiro lugar, um processo de ensino-aprendizagem formal que viabilize e desenvolva um consumo mais vivencial, sensível e reflexivo daquilo que veem na tela da tevê; e, em segundo, que ofereça aos pequenos processos educativos socializadores que respeitem e valorizem sua condição de sujeitos sociais agentes, tornando possível, assim, a participação tanto em seu processo educativo como na prática social.

Palavras-chave: Infâncias contemporâneas. Formação e prática docentes. Mediação pedagógica.

Abstract: This article agrees with other researchers who claim for the urgency of an education with, for and by means of media in schools, in particular when it is developed through a Communication Pedagogy that along with teachers' mediating practice has the potential and allows for an educational practice of this nature. The support for the reflections presented in the article is based on teacher education and pedagogical practices carried out in childhood education as it is believed that the implementation of educational action with, for and by means of media since early childhood education can provide children, first of all, with a formal teaching-learning process that allows for the development of more sensible and reflective consumption habits in relation to what they see on television; secondly, it offers small children educational socializing processes that respect and value them as social agents, which in turn allows them to take an active role in their educational process as well as in their social practices.

Keywords: Contemporary childhood. Teacher training and practice. Pedagogical mediation.

* Doutor em Educação pela USP. Professor auxiliar da Universidade São Francisco (USF) e docente associado I da Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba-SP. E-mail: <aldopontes@usp.br>.

** Pós-doutora em Educação pela PUC-RJ e doutora em Didática pela USP. Professora do programa de pós-graduação em Educação da USP. E-mail: <dupaspenteado@hotmail.com>.

Infâncias contemporâneas e a necessidade de uma educação com, para e por meio de mídias

A constatação de que existem convergências e divergências entre as culturas midiáticas e as das escolas não impede, contudo, que se busque, através de atitudes novas e desafiadoras, aqueles procedimentos de aproximação entre os dois sistemas e que contribua para tornar mais eficaz a ação educativa.

[...] trata-se de fazer com que o rádio, a televisão, o jornal, as tecnologias digitais e informacionais ao mesmo tempo entrem nas salas de aula e delas sofram os influxos que a atenção crítica e reflexiva de um saber academicamente sustentado e socialmente comprometido podem exercitar. (CITELLI, 2005, p. 88)

Nosso ponto de partida neste texto é o entendimento de que esse diálogo urgente e necessário entre a cultura escolar e a cultura midiática, no sentido da promoção de uma educação com, para e através dos meios de comunicação, conforme delineado por Citelli (2005), deve ter início já na Educação Infantil. Isso se justifica por essa ser entendida como

[...] primeira etapa da educação básica, [que] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Isso que preconiza a LDBEN atual (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96), no seu Art. 29, a respeito dos objetivos da Educação Infantil, constitui atualmente um grande desafio para os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino e que, além das habilidades inerentes ao

ambiente escolar em que atuam, precisam na atualidade também promover uma educação midiática; afinal, no nosso tempo, antes de virem para a escola, as crianças já estão “alfabetizadas” pelas imagens veiculadas pela mídia, sobretudo as da televisão.

Seguindo a mesma linha de pensamento, considera Condry (apud GONET, 2004, p. 35-36) que a escola, em vez de agir como se a televisão não existisse, deveria ensinar às crianças múltiplas possibilidades de utilização da tevê, como

[...] propor às crianças discutir programas e ideias, bons ou maus, que lhes são apresentados. [...] implementar programas pedagógicos que visassem a fazer das crianças telespectadores dotados de espírito crítico, e isto desde a mais tenra idade.

Desde bebês, as crianças consomem uma grande quantidade de experiências visuais, sonoras e táteis que sendo fontes de representação do mundo em que vivem, acabam tornando-se referenciais para compreendê-lo. Curiosamente, mesmo estando cientes de tal condição,

[...] a linguagem audiovisual, muito presente no universo das crianças, não suscita atenção dos educadores comparativamente ao escrito e à comunicação verbal que são objeto de procedimentos privilegiados de aprendizagem. (GONET, 2004, p. 53).

Essa indiligência docente em relação às possibilidades pedagógicas das produções audiovisuais deixa escapar momentos bastantes favoráveis ao jogo, à brincadeira e ao aprendizado.

Há uma infinidade de argumentos plausíveis para que se desenvolva uma educação com, para e por meio de mídias na escola desde a Educação Infantil, pois além de

as telas midiáticas serem caracterizadas em nosso tempo por uma extraordinária velocidade e instantaneidade, por muitas vezes incentivarem o consumo desenfreado e por legitimarem valores por vezes deturpados, nelas

[...] não só temos acesso a informações e imagens, mas ouvimos e lemos histórias transformadas em grandes feitos, marcados por uma adjetivação de excelência, onde tudo é ‘super’, ‘extra’, ‘mega’. (FISCHER, 2007, p. 295)

Considerando esse quadro cotidianamente vivenciado, a compreensão da lógica desses discursos e a dinâmica da linguagem midiática que leva à sua construção sem dúvida devem ser objetos de estudo na escola, pois

[...] tais elementos fazem parte dos discursos de nossa época e são aprendidos pelas crianças desde que nascem, habitam suas vidas, participam da construção de suas subjetividades, transformam seus modos de aprender e de existir. (FISCHER, 2007, p. 295)

De acordo com Fischer (2003), por um lado a criança gosta da tevê porque ela fala a sua linguagem, uma comunicação entrecortada, dinâmica, não linear, em mosaico. A criança é capaz de pular rapidamente de um assunto para outro, do mesmo modo que a tevê. Na tela da tevê, passamos de um acontecimento trágico para um programa de humor, de um comercial de brinquedos para uma mensagem de um partido político. Por outro, é importante destacar que em muitos casos esse gostar da telinha também é fruto da falta de opção de muitas crianças que, sendo obrigadas a permanecer enclausuradas no espaço de suas casas, muitas vezes mínimo e sem muitas opções de lazer e interação, acabam se limitando ao consumo da programação

das mídias, principalmente da tevê. (PONTES, 2005). Não podemos perder de vista a situação de muitas famílias que, vitimadas pela escassez de recursos financeiros, ainda fazem uso da velha “babá eletrônica”, única companheira no cotidiano de muitas crianças brasileiras.

Ficam dentro de casa, entre quatro paredes (sofrem toda a sorte de privação de um ambiente confinado, como a falta de contato com a natureza, movimentação contida etc.), com adultos ocupados em tarefas domésticas e trabalhos exercidos em casa, sem poder lhes dar atenção. Passam a maior parte do tempo sozinhas, sem crianças para partilhar as brincadeiras, assistem à televisão horas seguidas, os mesmos desenhos animados e acabam até tendo desejos semelhantes. (CORSINO, 2005, p. 210)

Outro aspecto que colabora para esse excessivo consumo da programação da tevê, talvez o mais relevante, é que ela atinge as crianças em seu ponto mais sensível: o olhar. Kehl (1991 apud SOARES, 1996, p. 48) reforça essa indicação quando afirma que:

[...] o olhar é o primeiro aparato da apreensão libidinal do mundo; um aparelho psíquico que dá início às novas apreensões, até a construção da identidade pessoal (pela via das identificações), funcionando como antecipação das relações com o objeto. O olhar capta a imagem, antes mesmo que a palavra a nomeie.

Essa espécie de sedução pelo olhar que a mídia televisiva exerce sobre as crianças tem gerado reações bastante diversas no sentido da proteção da infância. Dentre essas, destacam-se iniciativas como as da ONG canadense TV-Turnoff Network, que desenvolve campanhas de mobilização social, como a *Less TV, More Reading* (Menos TV, Mais Leitura) e a *TV-Turnoff*

Week (Semana da TV Desligada). Desde 1995, essas ações já mobilizaram mais de 20 milhões de pessoas em todo o mundo. No Brasil, o Instituto Alana criou a ONG “Desligue a TV”, que tem dentre outros objetivos promover o debate sobre o excesso do uso da televisão nos lares brasileiros, refletindo, sobretudo, sobre o consumo infantil incentivado por esse meio.

Importante dizer que, apesar da relevância de iniciativas dessa natureza, não será apenas privando as crianças de ver tevê ou de ter acesso a qualquer outra mídia de apelo visual que elas passarão a ser incólumes a essa característica atrativa da imagem potencializada pelas telas midiáticas.

Na perspectiva de Buckingham (2007, p. 245, grifo do autor), há um equívoco em atitudes dessa natureza, pois mais que proteger as crianças do mal que a tevê pode causar a elas, é preciso refletir sobre

[...] como as mídias poderiam preparar as crianças mais efetivamente para as responsabilidades da cidadania adulta – ou mesmo habilitá-las a intervir nas decisões políticas que governam sua vida de criança.

As imagens e informações transmitidas pela tevê configuram e condicionam gradualmente as opiniões e os gostos das pessoas de uma maneira quase inconsciente. Uma hipótese do porquê isso ocorre com as crianças, por exemplo, pode advir do fato de as crianças passarem mais tempo vendo tevê do que fazendo qualquer outra atividade não escolar.

Ao que parece, perante o mundo maravilhoso e dinâmico de imagens e sons da tevê e de outras mídias eletrônicas, como o computador e a Internet, o ambiente escolar pode se tornar pouco interessante para as crianças.

Ao contrário da muitas vezes obstinada e triste realidade escolar, os filmes para crianças fornecem um espaço visual *high tech*, onde a aventura e prazer se encontram em um fantasioso mundo de possibilidade e numa esfera comercial de consumismo e comodismo. (GIROUX, 2004, p. 90)

Para Martín-Barbero (2000), os meios de comunicação proporcionaram à sociedade outros canais pelos quais circulam uma multiplicidade de saberes, e conseqüentemente a escola deixou de ser o único espaço de acesso e legitimação do saber. Segundo esse pesquisador, é também aí que reside o grande desafio da escola na contemporaneidade: manter-se atrativa e necessária aos educandos em uma sociedade que oferece múltiplos espaços de acesso ao saber.

O desafio apresentado à escola e aos educadores, e aqui incluímos a família também, é resumido por Kaplún (1999, p. 74) quando afirma que “[...] educar-se é envolver-se em múltiplos fluxos comunicativos”. Para o autor, quanto mais o professor proporcionar aos alunos situações que instiguem a trama das interações comunicacionais, mais educativa será sua prática pedagógica. Perante o exposto, a escola, inserida nessa outra realidade social, já não pode fugir à necessidade de uma educação midiática que, frente ao contexto ora vivenciado, legitima-se como uma responsabilidade social da escola.

Para Ferrés (1996), na experiência da televisão, os pais e educadores devem assumir o papel de mediadores, para ajudar seus filhos e alunos a compreender o que significa a experiência de ser telespectador e a interpretar com atenção o sentido dos programas. Trata-se de enriquecer a experiência de espectador, mas sem negá-la, de criar a possibilidade de uma leitura sensível e reflexiva das diferentes mídias, porém sem eliminar o prazer sensorial e emocional que as mídias

audiovisuais proporcionam, especialmente às crianças.

Também é preciso que seja levado em conta que se as crianças consomem uma programação de baixa qualidade é porque também aprenderam isto, seja com outras crianças ou, como ocorre na maioria das vezes, com os próprios adultos. A formação de uma mentalidade mais atenta que oportunize uma participação mais vivencial, sensível e crítica em relação ao consumo de mídia se dará a partir do momento que desenvolvermos uma educação com, para e por meio de mídias nas escolas que garanta às crianças e jovens saberes para uma escolha consciente daquilo que querem ver na tevê. Ademais, vale atentar para o que considera Gómez (1997, p. 63):

[...] o que as crianças aprendem fora da classe tem importância em sua aprendizagem formal escolar, motivo suficiente para tal vivência ter importância também em nossa prática (educativa escolar).

Educar com, para e por meio de mídias constitui uma ação completamente diferente daquela que assiduamente encontramos em muitas escolas, nas quais, cientes da presença constante da TV no cotidiano das crianças, os professores acabam desenvolvendo atividades rotineiras e reprodutivas, ou usando este meio apenas como uma ilustração do conteúdo previamente programado. Em outras palavras, o potencial pedagógico da televisão tem sido pouco explorado pelas escolas em tarefas que permitam ao aluno desenvolver um olhar sensível e reflexivo a respeito daquilo que ele vê diariamente na telinha dessa mídia.

[...] enquanto o ensino discursa pelo âmbito do livro, o professor se sente forte, mas quando o mundo da imagem aparece, o professor perde o prumo, seu terreno se

move, porque o aluno sabe muito mais e, sobretudo, maneja muito melhor a linguagem da imagem do que o próprio professor. E, além disso, porque a imagem se deixa ler com a unilateralidade de códigos que a escola aplica ao texto escrito. (MARTÍN-BARBERO, 1999, p. 29-30)

A respeito disso que denuncia Martín-Barbero (1999), Penteadó (1991, 2002, 2003) afirma que não basta apenas a escola possibilitar o acesso a esses meios aos professores – isto por si só não promove transformações significativas na prática pedagógica docente. Para superação dessa realidade, a autora assevera que é preciso contextualização, intenção pedagógica e planejamento, pois são esses elementos que possibilitarão explorar ao máximo o potencial pedagógico, educativo e riquíssimo da televisão.

Ao negligenciar a prática de uma educação midiática, Fischer (2007, p. 296) alerta que as perdas são muitas, pois:

[...] estudar as imagens, os processos de produção de materiais audiovisuais, as formas de recepção e uso das informações, narrativas e interpelações de programas de televisão, filmes, vídeos, jogos eletrônicos, corresponderia, a meu ver, a práticas eminentemente pedagógicas e indispensáveis ao professor que atua nestes tempos. Isso porque há todo um trabalho de simbolização, no lugar daquele que imagina, planeja, produz e veicula filmes, novelas, telejornais, vídeos, assim como há um trabalho permanente de simbolização, no lugar daquele que se apropria do que vê ou ouve a partir das diferentes mídias.

Apesar de esses desencontros serem bastante recorrentes na prática pedagógica de muitos docentes, independente da esfera em que atuam – pública ou privada –, isto

não quer dizer que hoje os professores sejam dispensáveis; pelo contrário: para dar conta dessa educação midiática eles continuam sendo personagens essenciais. Não mais como únicos detentores do saber, mas como mediadores da aprendizagem dos alunos. Aquele que educa no sentido de ensinar o educando a selecionar as informações relevantes para a construção de sua aprendizagem. (D'AMBRÓSIO, 2003)

Prática docente e mediação pedagógica

Os *modi operandi* estariam então na construção de saberes a partir da inter-relação das muitas informações acessibilizadas por meio de diferentes mídias, e não proibindo as crianças de consumirem um determinado meio de comunicação, como a tevê, a Internet e os videogames. Menosprezar ou até mesmo ridicularizar a programação que assistem e consomem em nada contribui para a construção de um olhar mais sensível e reflexivo frente às mídias. Nas palavras de Lazar (1999, p. 98),

[...] poderíamos habituar as crianças desde a infância a assistir programas de qualidade. Mas para isso é necessário que os programas destinados às crianças sejam de qualidade. E nada nos permite supor que as crianças veriam a esses programas e não outros.

É preciso levar em conta os apelos dos megagrupos corporativos que, com suas máquinas multicoloridas, tornam a linha que separa ficção e realidade cada vez mais tênue; transformam a publicidade em necessidade; transformam todas as relações em relações mercantis, a exemplo do que ocorre nas novelas brasileiras.

Assim, pouco adianta os professores insistirem para que os pequenos parem de

consumir a programação das redes comerciais e que passem a consumir a programação das tevês educativas, quando nem mesmo os educadores assistem a esta programação, já que também eles sucumbem à programação massiva das redes comerciais de tevê e rádio.

O enfrentamento desse problema surtirá efeito quando os professores abandonarem a estratégia falida da repressão e assumirem a condição de mediadores dos múltiplos fluxos de informação e comunicação que emergirem na sala de aula, inclusive aqueles que recorrentemente são alimentados pela programação da tevê (GÓMEZ, 1997); quando atentarem para a relevância de um trabalho coletivo, em grupos, condição propícia para que o indivíduo possa trabalhar as impressões e as ideias que emergem. Nas palavras dessa pesquisadora:

[...] é aí no embate de pontos de vistas discrepantes, no confronto de semelhantes visões e no encontro delas, que se vai apropriando da imagem que recebeu, a partir da qual elabora a sua imagem própria. (PENTEADO, 1991, p. 49)

Essa mediação pedagógica, apontada por D'Ambrósio (2003), Ferrés (1996), Gómez (1997), Martín-Barbero (1999) e outros, precisa ser entendida em uma dimensão relacional – de interlocução – constitutiva do processo de ensino-aprendizagem. As relações que são travadas entre professores e alunos permitem construir e reconstruir o sentido de um conteúdo, um processo, abrindo desta forma espaço para novas relações do educando com os materiais de estudo, com o contexto sociocultural, com os professores, com os colegas, consigo mesmo e com o mundo em que vivem¹.

¹ Conceito adaptado do glossário disponível no livro *TV na escola e os desafios de hoje: tecnologias e educação: desafios e a escola*, Módulo 1, 2ª edição.

Nessa perspectiva de desenvolver uma prática pedagógica mediadora, caracterizada dessa forma, a tevê possui um altíssimo potencial a ser explorado por esse outro professor de que carecemos, o professor mediador do processo de ensino aprendizagem:

Como educadores, é fundamental que se acompanhe a criança nessa busca do conhecimento, nessa curiosidade viva e permanente diante do mundo. Há uma infinidade de usos da TV num processo educacional. Estudando como se faz TV, informando-se a respeito de como os alunos veem, os professores podem realizar ótimos debates, excelentes encontros, podem estimular a busca de novas informações. E podem aos poucos compreender melhor a si mesmos, a sociedade e essa caixa mágica que mistura sonhos, desejos e mentiras, refletindo um pedaço da história que vivemos. (FISCHER, 2003, p. 61)

A questão que emerge quando consideramos essa realidade é o porquê de os professores da Educação Infantil e suas práticas ainda estarem tão distantes desta educação tão indispensável que é uma educação com, para e por meio de mídias na escola.

Na tentativa de responder a essa pergunta, nos deparamos com dois aspectos que precisam ser considerados. O primeiro deles tem a ver com as concepções de infância que estão subjacentes às práticas pedagógicas dos professores que atuam na Educação Infantil pois, como refletem Micarello e Drago (2005), apesar de os estudos contemporâneos mostrarem que a criança é um ser social que tem história, atuante na produção e reprodução do meio em que vive, consumidora e produtora de cultura, a imagem da criança pura ainda hoje está relegada a uma condição inferiorizada. Consequentemente perpetua-se uma visão de infância que assim concebe a criança:

[...] sem consciência e sem voz nos processos sociais, políticos e econômicos, incapaz de opinar e de se expressar, imaturo para responsabilidades e sem direito de expor seus próprios desejos – ainda está presente nas práticas sociais e institucionais. (MICARELLO; DRAGO, 2005, p. 133)

O segundo aspecto que merece atenção é a deficitária formação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. Pois, em pleno século XXI, a maioria dos cursos de formação de professores ainda vem tratando com certo descaso e negligência aspectos cruciais da formação, como:

O conceito cientificamente fundamentado de criança na contemporaneidade (ser biopsicossocial);

O conhecimento socioantropológico que possibilita uma melhor compreensão da complexidade da atual dinâmica social e da cultura contemporânea, que resultam nas diferentes infâncias que encontramos em nossas salas de aula;

As implicações oriundas da ação das mídias na educação das crianças e na constituição das infâncias do nosso tempo.

Como bem lembra Fischer (2003, p. 61), é

[...] visível que também o professor precisa aprender a ver televisão, a analisar a TV a partir daquilo que ele gosta de ver, porque gosta, o que mais o prende na TV, o que a TV ensina, o que ele aprende com a TV.

Esse deve ser o ponto de partida para a formação do professor como espectador crítico. Vale enfatizar que, para lançarmos um olhar crítico sobre o mundo em que vivemos, é preciso antes de tudo conhecer esse mundo em seus múltiplos aspectos constitutivos.

Em conformidade com Fischer (2003), Gonet (2004, p. 51) alerta que o desenvolvimento de uma educação dessa

natureza implica em um esforço de comunicação entre gerações e que para isto

[...] é preciso também considerar que o professor não está necessariamente bem colocado, bem formado, para abordar essas estas áreas novas num espírito construtivo.

Para ser crítico é preciso antes conhecer, em toda a extensão da palavra. Quanto mais informações o professor tiver, mais terá condições de avaliar de forma crítica o mundo em que vive.

Educação midiática, educação infantil e formação docente

Uma análise mais cuidadosa dos currículos dos cursos de formação de professores e licenciatura permite-nos depreender que uma educação com, para e através dos meios de comunicação não é objeto de estudo da maioria deles. A exceção é o curso de Pedagogia, o qual a partir da década de 1990 passou a ter efetivamente um componente curricular que tenta suprir essa carência: Tecnologia Educacional ou Informática na Educação. Alguns, além desse componente curricular, apresentam também a disciplina Educação e Comunicação, mas isto é muito raro ocorrer.

Sobre a existência dessas disciplinas no curso de Pedagogia, consideramos pouco apropriado afirmar que a construção de saberes para o uso pedagógico das mídias na prática pedagógica é efetivamente desenvolvida nesses componentes curriculares.

Um dos fatores que concorrem para isso é que comumente a atenção dessas disciplinas volta-se apenas para as tecnologias informáticas, desprezando as possibilidades pedagógicas que podem ser exploradas em/com outras

mídias, como a TV, por exemplo. Outro fator que contribui para o pouco aproveitamento dessas disciplinas é que elas costumam ocorrer de forma bem pontual: ou são extremamente teóricas, negligenciando aos professores em formação experiências práticas no exercício de uma pedagogia da comunicação midiática; ou são exclusivamente práticas, em geral realizadas em um laboratório de informática. Tanto em uma situação como em outra, fica patente a carência de um processo formativo propiciador de um diálogo entre teoria e prática, que proporcione procedimentos didáticos coerentes com a meta de uma educação com, para e por meio de mídias.

A superação desse problema consiste então no desenvolvimento de um processo de formação que, além de dotar o professor de saberes referentes ao conteúdo, permita estabelecer críticas e/ou manusear com habilidade as diversas tecnologias midiáticas. De acordo com Fischer (2007, p. 296), uma formação adequada deveria possibilitar ao docente

[...] apanhar cada produto midiático em sua concretude histórica, comunicacional, mercadológica, política e também como material que é produzido e veiculado segundo um determinado aparato técnico que, por si mesmo, também produz efeitos em nós.

A tevê é um bom exemplo dessas possibilidades.

De acordo com Libâneo (2006), a superação de grande parte dos problemas que afligem a formação de professores não implica simplesmente em uma mera reformulação do curso de Pedagogia, responsável pela formação daqueles que irão atuar na primeira etapa da Educação Básica. Para ele, o caminho para uma formação mais adequada dos profissionais da educação consiste em as instituições de ensino superior serem

mais sensíveis às necessidades das demandas formativas que vêm da escola, sobretudo as escolas públicas, onde as carências são maiores.

A carência de uma formação pedagógica que contemple as novas demandas escolares, como a educação midiática que reivindicamos neste trabalho, torna-se ainda mais exacerbada se considerarmos aquela recebida pelos professores que atuam na Educação Infantil. Dizemos isso por sabermos que mesmo desempenhando uma atividade indispensável para o desenvolvimento de qualquer nação, historicamente, no que se refere ao Brasil, essa modalidade de ensino ficou a reboque de outros níveis de ensino, como o ensino fundamental e o ensino médio:

A formação do educador infantil permanece uma questão periférica e são vagas as referências e estudos especiais e exercícios informais na prática para aqueles que viriam a atuar com a criança de 0 a 6 anos. A exigência para a contratação de um profissional recorre a aptidões especiais como a dedicação à criança e a disponibilidade do profissional. (KISHIMOTO, 2001, p. 101)

O propósito de cuidar somado ao caráter filantrópico das primeiras instituições que despontaram em nosso país fizeram com que o único pré-requisito para desempenhar a função fosse, desde o início, dispor de tempo e “saber cuidar” de crianças.

Somente no fim dos anos 1980 é que esse cenário começou a tomar novos rumos. E foi a partir desse momento que o governo brasileiro passou a ser pressionado a assumir seu compromisso, sua responsabilidade com a educação das crianças. O primeiro desses documentos foi a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que preconizava, no seu Art. 208, que o dever do Estado com a Educação seria efetivado mediante

garantia de “IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

Atenta a isso, Pinazza (2007) afirma que as leis criadas e sancionadas na década de 1990 acabaram dando maior visibilidade à Educação Infantil e, conseqüentemente, aos profissionais que atuam na docência dessa modalidade de ensino.

Para Kishimoto (2001), apesar de os documentos já sinalizarem a necessidade de os profissionais da Educação Infantil terem formação em nível médio ou superior, foi somente com a definição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, legalizada pela Lei 9394/96 (LDBEN), que se passou a ter parâmetros de nível de formação adequada a ser exigida a estes profissionais.

Mais que legitimar os cursos de magistério superior como formação mínima para o exercício da docência na Educação Infantil, Kishimoto (2001) chama a atenção para o fato de também nessa lei termos estipulados os princípios básicos que deveriam nortear a formação dos profissionais da Educação Básica. Com o intuito de atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, a formação dos profissionais docentes deveria contemplar, de acordo com a Lei Federal n. 9.394/96, Art. 61:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A LDB instituiu que o período compreendido entre 1997 e 2007 seria considerado a década da educação. Assim, ao final desse período, somente seriam admitidos para a Educação Básica profissionais habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Porém, o Decreto nº

3.554, de 7 de agosto de 2000, revogou essa indicação. Mesmo com a desobrigação da formação superior como requisito indispensável para docência na Educação Infantil, outros mecanismos, como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), legitimaram uma série de melhorias à formação dos professores desta modalidade de ensino.

Apesar dos avanços, ainda assim consideramos bastante pertinentes as indagações de Micarello e Drago (2005, p. 134) quando questionam:

[...] onde fica a criança como sujeito social? Sua história, seu saber, sua identidade, que espaço ocupam nas políticas públicas voltadas à infância? Que espaço tem ocupado a criança como sujeito histórico-cultural nas políticas de formação dos professores de educação infantil?

Ainda no que se refere aos problemas na formação dos professores para atuação nessa modalidade de ensino, Cerisara (2002) alerta que, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, tivemos a emergência de dois problemas. Um relativo à qualidade da “formação” e outro decorrente das cobranças geradas pela nova lei.

Essa situação acaba convertendo-se em angústias para o professor, pois se de um lado há uma série de cobranças no que concerne à formação de professores, pouco é oferecido pelo poder público no sentido de motivar esse profissional a investir em sua formação profissional. No Brasil, mesmo somando 15% dos docentes da Educação Básica, os profissionais que atuam na Educação Infantil são os que recebem os menores salários e têm a pior formação inicial. Desse montante, 54,3% têm formação apenas no Ensino Médio; 42,9% têm formação no ensino superior ou pós-graduação; e 2,8% ainda estão na condição de leigos. Quanto aos salários, enquanto um professor de Ensino

Médio ganha, em média, R\$ 1.390,00 por jornada e um de Ensino Fundamental recebe R\$ 873,00, o professor de Educação Infantil limita-se a receber em média apenas R\$ 661,00².

Mesmo com essas condições pouco animadoras, incontáveis desafios são paulatinamente postos ao trabalho docente. Atualmente, a vivência em uma sociedade cada vez mais complexa faz com que surjam

[...] novas perspectivas em relação ao ensinar/aprender que consideram que há uma construção de significações (afetos e conhecimentos) pela criança desde o nascimento, mediada por parceiros adultos mais experientes. (KISHIMOTO, 2001, p. 104)

o que implica em uma formação de mais qualidade ainda.

No contexto sociocultural da escola, Libâneo (2006) elenca uma série de fatores que hoje atingem diretamente o cotidiano dessa instituição, os quais precisam ser trabalhados no processo de formação inicial e continuada do professor. Dentre esses, convém destacar:

- a intensificação da urbanização que [...] provoca a ampliação da diversidade social e cultural dentro da escola;
- o impacto dos meios de comunicação na vida escolar e na aprendizagem dos alunos;
- as mudanças nos processos internos de aprendizagem dos alunos;

² Segundo dados da pesquisa *Professores do Brasil: impasses e desafios* realizada pelas professoras Bernadete Gatti e Elba de Sá Barreto. Esses resultados foram divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em outubro de 2009 (*Revista Nova Escola*, nov. 2009).

- a fragilidade das formas de organização e gestão da escola em meio a mudanças abruptas na organização curricular [...];
- as dificuldades do professorado em adequar-se a mudanças, acentuadas com a falta de domínio de conteúdos e metodologias das disciplinas;
- a perplexidade diante de problemas ligados à violência, ao uso de drogas, à sexualidade precoce dos alunos, ao controle da disciplina em classe. (LIBÂNEO, 2006, p. 170, grifo nosso)

Registre-se aqui que, se o que está em questão é garantir

o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, grifo nosso)³

uma ação educativa que possibilite às crianças a participação em seu processo de ensino-aprendizagem, que as conceba como sujeitos sociais atuantes e que proporcione um olhar sensível e reflexivo sobre as mídias são medidas urgentes e necessárias.

Partindo disso, para dar conta da realidade experienciada pelas crianças do nosso tempo, a Educação Infantil, com suas políticas e práticas pedagógicas, precisa assumir um papel “[...] sistematizado nas normativas atuais que traz consigo não apenas uma nova visão de criança, mas também uma nova concepção de profissional.” (KISHIMOTO, 2001, p. 104). Pois o que espera do profissional que vai atuar nessa modalidade é que

[...] seja capaz de organizar o espaço, o tempo, os materiais, os agrupamentos de crianças e propor atividades que promovam

³ LDBEN (9394/96), na Seção II, no título “Da Educação Infantil”, especificamente no Artigo 29, a respeito do que compete à educação infantil.

as interações de modo desafiador. (MACHADO, 2000 apud KISHIMOTO, 2001, p. 105)

Uma condição indispensável para se suprir as expectativas da sociedade, tanto em relação à qualidade da Educação Infantil quanto da formação dos professores que atuam neste nível de ensino, é que além da formação inicial e de melhores condições profissionais e de trabalho, aos professores seja também garantido um constante processo de formação continuada. Pois é incontestável que

[...] o planejamento, a organização, a execução, o acompanhamento, a avaliação do trabalho e a atenção individual às crianças exigem profissionais de Educação Infantil com sensibilidade, formação inicial consistente e em constante atualização e reflexão a respeito da sua prática. (CORSINO, 2005, p. 215)

Para Kramer (2002), dentre as muitas dimensões que devem constituir a formação dos profissionais de Educação Infantil, uma boa formação cultural faz-se imprescindível. São saberes dessa ordem que podem proporcionar às crianças atividades na quais tenham experiências com as artes em geral: a música, a literatura, a fotografia, o cinema, o teatro, a pintura, os museus, as bibliotecas.

Essa preocupação com uma melhor formação cultural do professor como condição indispensável para uma prática pedagógica mais coerente com as demandas emergentes das escolas, em especial as públicas, também encontra ressonância na obra de Fischer (2007, p. 298), para quem

a ampliação do repertório pode configurar-se inclusive como o exercício de outras formas de recepção e apropriação dos próprios materiais cotidianos, presentes na mídia e fartamente consumidos por alunos e professores.

Na sociedade midiática na qual estamos inseridos, caminhar nessa perspectiva implica em um exaustivo e rico exercício da percepção do cotidiano, especialmente aquele retratado nas telas das mídias, fontes inesgotáveis de informações que oferecem novos conhecimentos.

Um olhar mais atento a respeito dos processos formativos na atualidade permite perceber a emergência de alguns arranjos curriculares com iniciativas nessa perspectiva, indicada por Kramer (2002) e Fischer (2007). Quanto ao ponto de partida para isso, apesar de não haver um consenso, acreditamos que deveria sempre ser considerado o fato de que o professor, antes de assumir a condição de profissional da educação, é um ser humano, uma pessoa, um cidadão que tem seus conceitos, suas teorias, suas ideias, suas crenças, seus sentimentos.

Quando o que está em pauta são os saberes teóricos e metodológicos relativos ao uso das mídias em sala de aula com uma intenção pedagógica, como defendemos aqui neste trabalho, deve-se questionar antes qual a percepção que esses profissionais têm da mídia na sua própria experiência de vida na educação das crianças. Desvelar quais as concepções deles em relação aos meios de comunicação, especialmente a tevê, na aprendizagem das crianças. A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida. (LANGFORD, 1989 apud GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 66)

Outro ponto que precisa ser considerado em relação aos profissionais da educação é que estes também se constituem profissionais no dia a dia de sua prática; afinal, como bem afirmou Tardif (2002, p. 57),

se uma pessoa ensina durante 30 anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si: sua

identidade carrega marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional.

Como consequência, esse profissional adquire seu *ethos*, suas próprias ideias, suas funções, seus interesses.

Para Tardif (2002), diferente do que se imagina, não é exclusivamente na universidade que o professor aprende tudo o que precisa para exercer sua prática docente; sua prática resulta em grande parte de saberes construídos a partir de fontes bastante diversificadas, não apenas daqueles conhecimentos construídos no processo de formação inicial, nos espaços da academia:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. (TARDIF, 2002, p. 72)

Assim constituídos, pensamos ser bastante plausível que para muitos professores a tevê não represente uma aliada de sua atividade docente – já que, em sua prática diária, figure apenas como um meio de lazer. Porém, como condenar tal postura se não houver uma formação (inicial ou continuada) que explore as possibilidades pedagógicas dessa e de outras mídias audiovisuais?

Nesse contexto, em que de um lado as crianças consomem excessivamente as programações das diferentes mídias e que de outro os professores dão pouca atenção para a ação socializadora desses meios, as tecnologias midiáticas representam um desafio cultural para a escola, pois evidenciam a cisão existente entre a cultura com base na

qual os professores ensinam e aquela outra com a qual os alunos embasam sua aprendizagem. (MARTÍN-BARBERO, 2003)

É certo que o enfrentamento de tal problema deveria ter início com reformas nos currículos dos cursos de formação inicial de professores. Porém, enquanto não encontramos movimentos dessa ordem, estamos convictos de que é preciso certa dose de ousadia por parte da escola e seus docentes. Dentre as possibilidades, estão aí os programas e projetos de formação continuada em serviço, muitas vezes desenvolvidos pelos próprios profissionais que atuam na instituição, em grupos de estudos, comunidades de aprendizagem, por meio da leitura de textos provenientes de pesquisas acadêmicas, livros que abordam a temática, vídeos educativos, filmes, pesquisas em *sites* da Internet, socialização de projetos desenvolvidos com e pelos alunos da escola etc.

É preciso o desenvolvimento de uma formação ampla que garanta ao professor de Educação Infantil conhecimentos (teóricos e práticos) a respeito do momento sócio-histórico em que vivemos: um mundo complexo, contraditório e em constante mutação (KISHIMOTO, 2001). Isso poderia concorrer para a ampliação do olhar do professor até que haja um entendimento de que a tevê também pode colaborar, e muito, para o desenvolvimento das crianças, tanto para o seu lazer saudável como para o desenvolvimento de um olhar vivencial, sensível e reflexivo a respeito do mundo que experienciam.

Seguindo essa linha de raciocínio, Singer e Singer (2007, p. 92) defendem que a tevê, se usada

[...] juntamente com a leitura, a discussão familiar e currículos que envolvam o pensamento crítico, [...] tem o potencial de dar-nos informações sobre outras

culturas, vestimentas, alimentação, arte, música [bem como em relação a] programas sobre a natureza, ciência e a composição do nosso universo.

A importância dos professores reside também em serem estes os profissionais que cotidianamente atuam com as crianças no trabalho com a construção de conhecimentos, conforme afirma Giroux (2004, p. 105):

[...] não pode haver pedagogia cultural sem práticas culturais que explorem as possibilidades de diferentes formas de arte popular que revelem o talento dos alunos.

Em outras palavras, instigá-los a exercitar as muitas possibilidades de ler e refletir sobre o cotidiano além do que veem nas telas das mídias. Interessante seria que a escola não apenas ensinasse os alunos a analisar as culturas representadas nas mídias eletrônicas, mas que também lhes oferecesse subsídios para o desenvolvimento de habilidades e tecnologias para a produção de outras representações: por meio da realização de vídeos, músicas e outras formas de manifestação cultural.

Para isso, as escolas de Educação Infantil devem constituir-se como espaços de respeito e valorização da criança. Espaços onde seja assegurada a expressão de suas formas de pensar, onde ela

[...] possa sentir e se expressar livremente, um lugar de convivência, de múltiplas interações e de abertura para o mundo, em que tenha acesso a diversas produções culturais, espaço de humanização e contribuição para justiça social e para a igualdade. (CORSINO, 2005, p. 216)

Socialização e participação infantil: crianças como sujeitos sociais agentes

A construção de uma escola e de uma prática pedagógica dessa natureza implica no desenvolvimento de outras formas de socialização e participação diferentes daquelas geralmente encontradas nos espaços educacionais, marcadas por práticas meramente reprodutivas, diretivas que estão longe de conceber a criança como ser social, agente, ativo, capaz não apenas de consumir as culturas dos adultos, mas também de transformá-las, de resignificá-las e produzir as suas próprias culturas, as culturas infantis.

O contexto social, político, econômico e cultural no qual as infâncias contemporâneas são vivenciadas também requerem da escola outras formas de socialização do mundo. Isso porque as crianças, hoje, dispõem de outros espaços, meios e formas de acesso a informações e saberes que antes estavam restritos ao espaço escolar. Na sociedade atual, as crianças, em sua maioria, vivenciam processos de socialização cada vez mais diversificados, o que consequentemente colabora para que precocemente elas dependam, cada vez menos, de uma idade adequada, ou do auxílio dos pais ou mesmo da escola, para receberem informações e assim formarem suas opiniões a respeito dos mais diversos assuntos.

Conforme Lazar (1999), esse processo de diversificação das formas de socialização na infância foi impulsionado especialmente pela tevê. Segundo essa pesquisadora, a tevê oportuniza, nos seus múltiplos canais, facilmente acessíveis via controle remoto, uma quantidade infinita de informações que, por vezes, acabam vindo de encontro àquilo que aprenderam no seu meio familiar e/ou escolar.

Ao nos referirmos à necessidade de outras formas de socialização, que concorram para uma participação social mais ativa da criança, à luz dos estudos de Lazar (1999, p. 100), concordamos que esta deve se constituir em

[...] processo social pelo qual os indivíduos aprendem e interiorizam valores, crenças, conhecimentos, normas da sociedade em que vivem. [...] trata-se do processo graças ao qual o indivíduo se torna membro do seu grupo.

Assim, para além das rotinas que geralmente caracterizam as atividades escolares infantis, nas quais, muitas vezes, as crianças são concebidas como meras coadjuvantes, o processo de socialização o qual pensamos ser o ideal deve concebê-las como atores sociais e sujeitos agentes. Isso ocorre em virtude disso se caracterizar como um “[...] processo complexo e dinâmico que integra a influência de todos os presentes no meio ambiente e exige a participação ativa da criança”. (BELLONI, 2007, p. 58)

Uma prática pedagógica pautada em um processo de educação escolar, conforme apresentado anteriormente por Lazar (1999) e Belloni (2007), oferecerá à criança uma leitura mais sensível, reflexiva e plural do grupo social, da sociedade, do mundo no qual ela está inserida. Sendo respeitada, garantida e potencializada sua condição de sujeito agente e ativo do processo, a criança também terá a oportunidade de olhar as mensagens oriundas das mídias de forma mais atenta.

Se é bem verdade que as mídias não substituem a intersubjetividade das crianças, sua criatividade ou autonomia, é preciso, porém, não esquecer que, no mínimo, estas máquinas maravilhosas fornecem conteúdos (imagens, símbolos, valores, modelos, representações) de que as crianças se apropriam e que elas reelaboram,

criando suas culturas de pares, contribuindo, assim, para a reprodução da cultura de suas sociedades. (BELLONI, 2007, p. 61)

A escola de Educação Infantil, empenhada em promover processos de socialização potencializadores de práticas educativas cidadãs, poderá explorar as múltiplas possibilidades de socialização facultadas pela tevê que, conforme Girardello (2001), em si não representam nenhum mal às crianças. Segundo essa pesquisadora, se a tevê tem algum efeito positivo ou negativo no desenvolvimento das crianças, isto é decorrente

[...] de seus conteúdos e linguagens, do contexto da recepção e da qualidade geral da vida da criança – física, afetiva e poética – não podendo ser isolados dos demais processos socioculturais. (GIRARDELLO, 2001, p. 8).

Isso reafirma a necessidade de uma mediação pedagógica que possibilite um olhar sensível, vivencial e reflexivo sobre esse meio que, diariamente, representa o mundo e sua diversidade.

A importância da ação mediadora do professor também se justifica devido à íntima relação que muitos programas de televisão, voltados para crianças, têm com produtos e serviços alardeados por eles, tanto nos intervalos comerciais como no decorrer do próprio programa (merchandising). O agravante dessa condição cotidianamente observada na tevê (aberta e a cabo) é que os brinquedos, os acessórios, os games etc., tematicamente relacionados aos programas televisivos, estimulam acima de tudo a imaginação imitativa das crianças, o que acaba inibindo a imaginação criativa, que é um dos principais constituintes das culturas infantis. (SINGER; SINGER, 2007). Seguindo essa linha de raciocínio, a mediação pedagógica faz-se imprescindível para o desenvolvimento da

criatividade da criança, que passa boa parte de sua infância diante da tela da tevê.

Atuando na condição de mediador, diante de um desenho animado não comercial, por exemplo, o professor pode assegurar condições para que a criança crie personagens originais, use símbolos imaginários, invente sentimentos, diálogos e histórias que extrapolem as fronteiras, os limites da narrativa observada na telinha da televisão.

Para Gómez (1997, 2009) e outros pesquisadores, como Martín-Barbero (2000), Fischer (2007), Citelli (2006), Soares (1996), Penteadó (1991, 2002), Ferrés (1996), Belloni (2007), Buckingham (2007), Girardello (2001), é na qualidade da mediação pedagógica que reside a possibilidade de se construir efetivamente uma educação midiática compromissada com a cidadania e a efetiva participação social dos indivíduos.

É preciso exercer explicitamente uma mediação que oriente a aprendizagem dos estudantes fora da aula, que permita recontextualizá-la, sancioná-la sob diversos critérios éticos e sociais, permitindo aproveitar o que de positivo oferecem os MCM, capitalizando para a escola a informação e as demais possibilidades que esses meios trazem. (GÓMEZ, 1997, p. 63)

A participação das crianças nos seus contextos diários tem pela frente grandes obstáculos a serem suplantados. Um deles, talvez o mais importante, é a necessidade de recuperação investigativa do professor sobre a vivência de sua própria infância, seus desejos, brincadeiras, jogos, significações atribuídas aos fatos, suas relações com pares e adultos, suas descobertas e suas “verdades” infantis.

A comparação dessa experiência vicária infantil dos docentes com a infância que seus alunos vivenciam hoje, e a reflexão

sobre o papel da escola e de sua relação pedagógica com as infâncias atuais são essenciais para a percepção das mudanças ocorridas no decorrer dos tempos entre estas duas gerações, e para transformações nas práticas da Educação Infantil.

Reivindicar o direito a uma participação mais efetiva da criança no espaço e nas práticas pedagógicas escolares não é nenhuma novidade em um momento em que diversas dimensões do discurso pedagógico têm exaustivamente mostrado seu descontentamento em relação a isto, porém, conforme denuncia Quinteiro (2005), este desrespeito à criança, seu silenciamento e não participação na sociedade atual resultam sobretudo das culturas escolares ora vigentes. Nas palavras dessa pesquisadora,

[...] a tomada de decisões por parte dos estudantes no nível das políticas educacionais ou no nível da organização pedagógica, não tem apoio explícito, tampouco encontra-se contemplada na cultura da escola. (QUINTEIRO, 2005, p. 2).

O que leva a isso pode ser compreendido sem dificuldade quando indagamos sobre as concepções de infância e de criança predominantes entre os adultos que atuam no espaço escolar: crianças são seres incompletos, imaturos, não têm juízo, não têm condições de ajudar a decidir coisa alguma.

Subjacente a essa cultura que execra a voz ativa das crianças, subsiste a crença de que

as crianças não são adultos, portanto não podem ter acesso às coisas que os adultos definem como ‘suas’ e que acreditam serem os únicos capazes de compreender e controlar. [...] é negado às crianças o direito de autodeterminação. (BUCKINGHAM, 2007, p. 29).

Dessa maneira, a concepção de infância que ao longo dos anos vem se perpetuando é caracterizada essencialmente pela falta, pela negação, pela negação do poder das crianças. Assim, nos diferentes lugares em que convivem, e isto inclui o espaço escolar e os ambientes de mídia, os interesses da criança somente são levados em conta e, talvez respeitados, quando um adulto argumenta em seu nome.

Ao ser negada a participação socio-cultural e ativa da criança, nega-se também a sua condição de cidadão, o seu direito de exercício da cidadania. A respeito dessa situação, considera Buckingham (2007, p. 244, grifo do autor) que:

Mais uma vez, lidamos aqui com uma área da vida adulta da qual as crianças têm sido largamente excluídas. [...] também têm sido impedidas de se envolver nas decisões políticas que influenciam áreas centrais na sua vida. As políticas que lhe dizem respeito diretamente – em áreas como educação, bem-estar familiar e ofertas de lazer – são geralmente traçadas sem grandes esforços sem consultar ou registrar a visão das crianças. De modo geral, as políticas são conduzidas sobre as cabeças delas. É como se a maturidade política só começasse quando a infância chegasse ao seu final, em termos jurídicos ou biológicos.

Em uma sociedade em que os fluxos de informação e comunicação tornam o cotidiano cada vez mais complexo e dinâmico, garantir a participação direta das crianças nas tomadas de decisão coletivas, especialmente quando estas as envolvem diretamente, acima de tudo, implica em garantir os primeiros passos no exercício da cidadania, já na infância.

Para Quinteiro (2002), esse silenciamento das vozes infantis é uma realidade

observada não apenas nas escolas, onde em nome das relações pedagógicas culturalmente estabelecidas a participação da criança é didatizada e banalizada. A pesquisa voltada a compreender a infância e as culturas infantis também sofre influência dessa cultura que nega aos pequenos o direito à voz. Consequentemente, tanto no cotidiano escolar como na pesquisa relacionada à infância, o olhar continua centrado na perspectiva da cultura do adulto, o que relega a participação efetiva da criança.

Na perspectiva de Buckingham (2007, p. 20):

A escola [...] é uma instituição social que efetivamente define e constrói o que é ser criança – e uma criança de uma determinada idade. A separação pela idade biológica em vez de pela ‘habilidade’, a natureza altamente regulamentada da relação professor e aluno, a organização do currículo e do horário das atividades cotidianas, o processo de avaliação – todos servem de diferentes maneiras para reforçar e naturalizar pressupostos particulares a respeito do que as crianças são ou devem ser.

Uma educação escolar com, para e por meio de mídias em muito pode contribuir para a superação desse quadro que segrega as crianças à condição de sujeitos passivos, tanto na escola como na sociedade. Para isso, carecemos primeiro de um processo de formação que oportunize ao professor saberes que possibilitem o entendimento de que “[...] ‘a criança’ não é uma categoria natural ou universal, determinada somente pela biologia”. Sendo assim, o

significado de ‘infância’ está sujeito a um constante processo de luta e negociação, tanto no discurso público (por exemplo, na mídia, na academia ou nas políticas públicas) como nas relações pessoais, entre colegas e familiares. (BUCKINGHAM, 2007, p. 19)

Partindo dessa linha de raciocínio, parece-nos razoável afirmar que talvez o grande entrave para a construção de uma prática educativa participativa e midiática resida justamente nas concepções de infância legitimadas, sobretudo no processo de formação inicial dos professores – quando na maioria das vezes é difundida uma concepção natural de infância.

Encaminhamentos rumo a uma educação com, para e através de mídias

Superar essa legitimação de uma concepção naturalista, universal de infância que supõe a igualdade de todas as crianças e propaga uma concepção abstrata de criança, já no processo de formação inicial, seria o primeiro passo em busca de garantir ao professor saberes para o desenvolvimento de processos de socialização que valorizassem a participação ativa das crianças, respeitadas em sua condição de ser social agente, produtor de cultura.

Um segundo passo seria resgatar o caráter dialético e dialógico do processo de ensino-aprendizagem por meio de uma Pedagogia da Comunicação, no sentido de oportunizar espaços de comunicação e interação tanto entre professores e alunos como entre os próprios professores e entre os próprios educandos, potencializando o diálogo entre pares. Esse caminho é apontado por Penteadó (1991, 2002, 2006) quando, com base nos estudos de Paulo Freire, defende uma prática pedagógica possibilitadora e potencializadora de ricas formas de socialização e participação ativa dos alunos, fundamentada em uma Pedagogia da Comunicação.

Em seu legado, ao mencionar uma Pedagogia da Comunicação, Freire (1996, p.

25) se refere a uma ação educativa que seja capaz de [...] atuar sobre a realidade social para transformá-la, ação que é interação, comunicação, diálogo. Educador e educando, os dois seres criadores libertam-se mutuamente para chegarem a ser, ambos, criadores de novas realidades.

Para alcançar tais objetivos, Porto (1998, p. 47-48) aponta três aspectos que devem ser considerados quando se busca desenvolver uma prática educativa fundamentada em uma Pedagogia da Comunicação:

- A importância do prazer, da fruição e do envolvimento emocional na aprendizagem;
- Os envolventes valores, modelos de conduta, carga artística que o espetáculo televisual apresenta, especialmente aos adolescentes, que vivem inúmeros problemas existenciais característicos desta faixa etária na construção de sua identidade;
- A escola como um espaço cultural-educativo onde tal exposição possa ser revista, examinada e reelaborada, com vistas a contribuir para a construção de conhecimentos significativos para o desenvolvimento do raciocínio e para a formação da personalidade.

Para essa pedagogia, as mídias e seus discursos, principalmente a televisiva, são manifestações culturais passíveis da construção e da elaboração de conhecimentos sobre elas. Nesse processo, a utilização mecânica, automática e linear desses meios deve dar lugar a uma prática dialógica de construção de saberes, superando assim práticas tradicionais de ensino e aprendizagem. Assim, a Pedagogia da Comunicação

[...] não é uma pedagogia sobre os meios de comunicação. É uma pedagogia que estabelece comunicação escolar com os conhecimentos, com os sujeitos, considerando os

meios de comunicação. Dialoga-se com os meios e suas linguagens, em vez de falar dos meios (PORTO, 1998, p. 29)

o que por si só exige outra postura do professor, que deve assumir a condição de mediador de aprendizagem.

Penteado (2006) reconhece não ser tarefa fácil trabalhar uma prática pedagógica dessa natureza, porém defende que ao comprometer-se com a construção de conhecimentos viabilizadores da cidadania dos seus alunos, o professor terá na Pedagogia da Comunicação recursos orientadores para sua prática docente. Dentre as possibilidades efetivas para tanto, Penteado (2006, p. 122) chega à seguinte conclusão:

Ao colocar em discussão junto aos alunos um problema, indagando, ouvindo e acolhendo as opiniões e considerações feitas, por mais divergentes que se apresentem, e expondo a sua visão do problema e a importância de sua focalização na escola, estará dando o primeiro passo dentro de uma metodologia comunicacional de ensino.

O segundo passo rumo a uma metodologia comunicacional é motivar, instigar, desafiar os alunos a aprender o conteúdo trabalhado pelo professor. Em síntese, é possível dizer que, ainda, para Penteado (1991, 2002, 2006), a escola é essencialmente um espaço de comunicação, o que faz com que toda ação educativa seja também uma ação comunicativa. Assim, “ensino é comunicação”. Nas palavras da autora, “não qualquer tipo de comunicação. Mas comunicação dialógica. Não meramente reprodutora, mas elaboradora do conhecimento”. (PENTEADO, 1991, p. 112)

A compreensão e a manutenção do espaço da sala de aula como um lugar de diálogo e participação são condições indispensáveis para a efetivação da educação escolar enquanto um processo de ação/

interação das crianças com o mundo exterior (BELLONI, 2007, p. 113) – mundo que apresenta suas estruturas simbólicas e seu cotidiano profundamente marcados pela presença constante das mídias telemáticas e digitais.

No exercício da Pedagogia da Comunicação, o professor deve atentar para os seguintes aspectos:

[...] dar lugar à manifestação dos sujeitos educandos, desenvolverem sua competência linguística, propiciar o exercício social através do qual se apropriarão dessa ferramenta indispensável para sua elaboração conceitual. Em lugar de confiná-los a um mero papel de receptores, é preciso criar condições para que eles mesmos gerem mensagens próprias, pertinentes ao tema que estão aprendendo. (KAPLÚN, 1999, p. 73)

Em seus estudos a respeito dos processos de socialização infantil na cultura midiática que ora vivenciamos, Belloni (2009, p. 140-141) elenca quatro objetivos a serem atingidos para se compreender o papel das mídias na educação escolar das crianças:

- Ir além da análise dos discursos, do estudo de contextos (social, político e econômico) e da crença em abordagens clássicas e milagrosas;
- Abrir as fronteiras entre os campos e tentar integrar estudos multi e interdisciplinares que possam dar conta da heterogeneidade e complexidade da infância e dos processos de socialização, onde atuam com intensidade e características diferentes elementos naturais e sociais, entre os quais, como um novo elemento complicador, a tecnologia, especialmente as TIC ou mídias;
- Pôr em prática efetivamente a dupla hermenêutica das ciências sociais, realizando estudos que sejam também ocasiões de

reflexão para as crianças e os adolescentes, bem como para os pesquisadores e educadores, numa perspectiva de mídia-educação;

- Integrar o estudo das mídias, como dispositivo essencial nos processos de socialização das novas gerações, a partir de uma perspectiva de mídia-educação, isto é, considerando-os em dupla dimensão de objetos de estudo e como ferramentas pedagógicas já atuantes na vida cotidiana de todos em todas as esferas da vida social.

Uma ação nesse sentido, como indicada por Belloni (2009), exige do professor um minucioso planejamento das ações comunicativo-educacionais, sem o que a ação formadora da escola por meio das e com as diferentes mídias será pouco produtiva. Afinal, “[...] trazer os meios para a escola significa incorporar uma nova maneira de organizar a sociedade e reconhecer outras dinâmicas da cultura”, que também é atingida pela ação da Indústria Cultural. (CITELLI, 2006, p. 3)

Por planejamento entende-se neste trabalho “[...] a organização processual de uma ação que possibilite visualizar e orientar o seu desempenho, rumo aos alvos pretendidos”. (PENTEADO, 2002, p. 54). Concebido dessa maneira, o planejamento tem como elementos norteadores a finalidade, a realidade e um plano de ação, concebidos processualmente e considerados indispensáveis para a construção de uma educação com, para e por meio de mídias na escola.

Fundamentados por uma Pedagogia da Comunicação e desta organização de intencionalidades que constitui o planejamento, o professor terá em suas mãos condições adequadas para libertar-se do nível do “como e com o que fazer”, que é um mecanismo ligado ao conteúdo e que geralmente leva à acomodação, e avançará para a condição “o que fazer e para que fazer”, que é sobremaneira

mais movente. Seguindo essa linha de pensamento, Vasconcelos (2000) concebe o planejamento como um mecanismo de integração do indivíduo com o contexto social e cultural em que está inserido. Dessa forma, dentro de um processo teórico-metodológico, intenta a realização de práticas articuladas, o que está em consonância com os fundamentos e métodos da Pedagogia da Comunicação na medida em que esta é constituída pelo agir comunicacional:

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo. (VASCONCELOS, 2000, p. 79)

Enveredar por esses caminhos implica em romper com modelos tradicionais de planejamento em que sem informações imprescindíveis, como quem são efetivamente os sujeitos do processo educativo mediado pelo professor, o ato de planejar limita-se a cumprir uma burocracia pouco produtiva para a realização da prática educativa. Caminhar rumo a uma Pedagogia da Comunicação implica compreender o planejamento como um mecanismo a ser construído não somente pelo professor, mas na interação com os seus alunos, de forma processual e caracterizada pelo “[...] agir comunicacional que reconhece as interferências sociais e culturais nos processos de comunicação escolar”. (PENTEADO, 2002, p. 43)

Ao construir saberes viabilizadores de uma ação educativa baseada em uma Pedagogia da Comunicação, o professor tem em suas mãos a possibilidade de contribuir

para a construção de um novo projeto de sociedade. Formará sujeitos dotados de criticidade e criatividade que, no consumo das tecnologias midiáticas, sobretudo a televisiva, sejam capazes de desenvolver um olhar mais vivencial, crítico e reflexivo que possibilite a ressignificação das mensagens e conteúdos veiculados pelas mídias, a partir de seu contexto de recepção.

Referências

BELLONI, M. L. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 57-82, jan./jun. 2007.

_____. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores associados, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

CERISARA, A. B. Em debate a formação de professoras de educação infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE UNIDADES UNIVERSITÁRIAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2., Florianópolis, 2002. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2002, p. 32-47.

CITELLI, A. Comunicação e educação: perspectivas. In: LOPES, M. I. V. de et al. (Org.). **Pensamento comunicacional brasileiro**. São Paulo: Intercom, 2005. p. 77-93.

_____. Meios de comunicação e educação: desafios para a formação de docentes. **UniRevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 3, p. 1-13, jul. 2006.

- CORSINO, P. Educação infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 205-21
- D'AMBRÓSIO, U. Novos paradigmas de atuação e formação docente. In: PORTO, T. M. E. (Org.). **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas**. Araraquara: JM Editora, 2003. p. 55-77.
- FÉRRES, J. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FISCHER, R. M. B. **Televisão & educação, fruir e pensar**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 290-299, maio/ago. 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção a respeito da prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 61-91.
- GIRARDELLO, G. A televisão e a imaginação infantil: referências para o debate. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., Campo Grande, 2001. **Anais...** Campo Grande: INTERCOM, 2001. p. 1-10.
- GIROUX, H. A. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. (Org.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 95-108.
- GÓMEZ, G. O. Professor e meios de comunicação: desafios, estereótipos e pesquisas. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 3, n. 10, p. 57-68, set./dez., 1997.
- _____. Entre pantallas, nuevos roles comunicativos de las audiencias. In: INTERCOM–CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 32., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Universidade Positivo, 2009.
- GONET, J. **Educação e mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.
- KAPLÚN, M. Processos educativos e canais de comunicação. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 5, n. 14, p. 68-75, jan./abr., 1999.
- KISHIMOTO, T. M. A formação dos profissionais docentes e não docentes da educação infantil. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 6., Águas de Lindóia, 2001. **Anais...** Águas de Lindóia: Unesp, 2001. p. 99-109.
- KRAMER, S. (Org.). **Formação de profissionais de educação infantil no estado do Rio de Janeiro**. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Ravil. 2002.
- LAZAR, J. Mídia e aprendizagem. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Mediatamente! Televisão, cultura e educação**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. p. 91-108. (Série de Estudos, Educação a Distância, 11)
- LIBÂNEO, J. C. As diretrizes curriculares da pedagogia: campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). **Formar para o mercado ou para autonomia?: o papel da universidade**. Campinas: Papirus, 2006. p. 153-174.

- MARTÍN-BARBERO, J. Novos regimes de visibilidade e descentralizações culturais. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Mediatamente! Televisão, cultura e educação**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. p. 17-40. (Série de Estudos, Educação a Distância, 11).
- _____. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2000.
- _____. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, D. de. (Org.). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 57-86.
- MICARELLO, H. A. L. da S.; DRAGO, R. Concepções de infância e educação infantil: um universo a conhecer. In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação** São Paulo: Ática, 2005. p. 132-139.
- PENTEADO, H. D. **Televisão e escola, conflito ou cooperação?** São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Comunicação escolar, uma metodologia de ensino**. São Paulo: Salesiana, 2002.
- _____. De cabeça aberta para a educação (Entrevista). **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 9, n. 26, p. 62-74, jan./abr. 2003.
- _____. Telespicodrama e educação escolar: uma conversa entre professores. **Comunicar - Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación**, Huelva, n. 26, p. 117-123, 2006.
- PINAZZA, M. A. Grupos de Trabalhos do CEPFES: balanço de sua atuação e perspectivas de trabalho – apresentação do GT-Educação Infantil. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 9., Águas de Lindóia, 2007. **Anais...** Águas de Lindóia: Unesp, 2007. p. 157-161.
- PONTES, A. (Org.). **Infância, cultura e mídia**. São Paulo: Zouk, 2005.
- PORTO, T. Educação para a mídia/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios. In: PENTEADO, H. D. (Org.). **Pedagogia da comunicação, teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 23-50.
- QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: DEMARTINI, Z. B. F.; FARIA, A. L. G.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 19-48.
- _____. A participação da criança como tema transversal do currículo: um desafio nas séries iniciais. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 5, n. 52, set. 2005.
- SINGER, D. G.; SINGER, J. L. **Imaginação e jogos na era eletrônica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SOARES, I. de O. **Sociedade da informação ou da comunicação?** São Paulo: Cidade Nova, 1996.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento, projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 7. ed. São Paulo: Cadernos Libertad, 2000.

Enviado em: 04/09/2011

Aceito em: 15/12/2011