

TV MONITORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Claudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite

Resumo: A análise dos dados coletados sobre os usos da televisão em um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI e a revisão bibliográfica sobre ações educativas com usos de tecnologias educacionais revelaram necessidade de discussão diante da atração das crianças pequenas pela linguagem televisiva. O estudo aproxima a quantidade de horas de usos da TV nos lares apontadas nas pesquisas de M. Winn (1984) e Guareschi e Biz (2005) à quantidade de horas observadas a que os professores recorrem aos usos da TV dentro do CMEI e, em ambas, revela-se uma função preocupante. O desencadear da análise, com embasamento nas perspectivas educacionais de Vygotsky (2010), alerta a TV sendo reduzida a um papel instrumental dentro do CMEI ao executar, em maior tempo, a ação de deter a atenção das crianças em contraposição da exploração do seu potencial pedagógico com uma diretriz-fim.

Palavras-Chaves: Televisão. Recursos Tecnológicos Educacionais. Educação Infantil.

O acompanhamento e a orientação de estágio supervisionado em Educação Infantil do curso de Pedagogia e a consequente participação no cotidiano dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), em um município goiano, revelaram usos diários, frequentes e rotineiros da televisão, os quais suscitaram alguns questionamentos.

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, investiga-se as exigências necessárias a favor dessa integração, destacando, neste texto, a Educação de crianças pequenas e o potencial tanto pedagógico quanto ideológico da programação televisiva.

Desta forma, o objetivo deste texto centra-se na análise dos usos da televisão, a partir dos dados coletados pelo estudo de caso em um dos cinco CMEI do município, e na relação deles com o processo educativo definido para a primeira etapa da Educação Básica por meio do referencial teórico sobre as categorias: televisão, recursos tecnológicos educacionais, crianças pequenas, ação educativa e Educação Infantil.

A organização da ação educativa

Consoante os estudos de Maranhão (2000), o ato de cuidar da criança, que, na maioria das vezes, efetiva-se em processos relacionados ao corpo ou ao ambiente, não é, ordinariamente, classificado como uma ação da Educação. Para o entendimento do cuidar como intrínseco à ação do educar dentro das Instituições de Educação Infantil, a autora lembra que a ação, quando 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).

Nesse sentido, 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, pondera-se que a interação estabelecida entre o profissional 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. Portanto, não deveria haver separação entre os momentos de cada uma dessas ações, nem mesmo entre os profissionais para tais ações, já que todas elas seriam exercidas por professores.

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

Outro problema relacionado ao tempo para a realização das atividades individualizadas é que sempre existe um tempo de “ausência” do professor com relação ao grupo de crianças, dada a necessidade da atenção individualizada. Semelhante ausência não se relaciona à saída do professor do agrupamento ou ao fato de que as crianças estejam sozinhas, antes se refere 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 e multiplicar pela quantidade de crianças e de vezes que faz esse atendimento

individualizado 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 tal relação. Se não tiver o quantitativo necessário de profissionais, o que preencheria esse espaço de ausência do educador junto às crianças?

Schmitt (2011) assevera que o professor deve planejar tanto as ações em que estará presente, como também as situações em que estará distanciado. Sobre o papel que os elementos com os quais a criança fica em contato durante as ausências das ações dos adultos, Schmitt (2011) expõe que

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

Com relação a semelhantes elementos dos quais o professor lança mão como recursos nesses momentos, seria possível acrescentar-se o ato de assistir à televisão: possibilidade que, guardadas as exigências referentes a ela, constitui-se na discussão central que compõe este estudo.

Em 1934, ano da morte de Vygotsky, ainda não tínhamos, no contexto brasileiro, Educação Pública voltada para a criança de zero a cinco anos de idade, tampouco a televisão participava do contexto educativo das instituições. No entanto, para a inclusão 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 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 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).

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.

Por conseguinte, 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 se espera obter da criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI - (BRASIL, 2009) 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, 2009, p.12).

As DCNEI (BRASIL, 2009) concebem que a ação educativa, na instituição de Educação Infantil, deve pautar-se em questões norteadoras 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, 2009, p.25).

Logo, apresenta-se a mediação como a possibilidade mais eficiente de aproveitarem-se das demandas sociais no contexto educativo da criança e, também, por permitir que problemas sociais, políticos e éticos, se transformem em oportunidades

educativas possibilitando contribuição e posicionamento crítico para conviver, como por exemplo, com os produtos dos meios de informação e comunicação.

Televisão na educação infantil

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 capacidade de um mesmo aparelho combinar esses três elementos, 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, do rádio, a novela, um programa que inicialmente se constituía, para ele, num fator de altíssima audiência. 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. Essa capacidade de ser atrativa aos sentidos humanos também é mencionada por Almeida (2006), que relaciona o grande consumo da linguagem televisiva à simplicidade, pela facilidade de entendimento no tocante ao seu formato de roteiro e, também, pela predominância da linguagem oral, que não exige grande esforço do espectador (ALMEIDA, 2006).

No ano de 2001, segundo dados do IBGE, a porcentagem 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 indica a permanência do item no mercado de vendas de produtos eletrônicos por vários anos. Mesmo diante do potencial da internet difundir-se, a televisão é uma tecnologia que permanece inovando e mantendo um espaço na vida das pessoas.

Com relação às crianças, os dados não são diferentes. Dentre os estudos que apontam que as crianças veem bastante televisão, a pesquisa de Guareschi e Biz (2005) expõe 3,9 horas diárias o tempo médio que o brasileiro fica diante da TV. Mostra ainda que, em algumas vilas periféricas, atinge até 6 horas de audiência e, no caso das

crianças, cujos pais têm medo de deixá-las na rua enquanto trabalham, chega a 9 horas diárias.

Sobre as causas de tamanha audiência, pelos estudos de Corsino (2009), 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.

Com relação às várias funções do aparelho, como por exemplo, informar e entreter, a pesquisa de Marie Winn, realizada em 1984, mostrou que a televisão tem sido utilizada como uma babá ou babá eletrônica. Winn (1984) constatou que o aparelho, nessa função de babá, estava sendo cada dia mais usado por um número maior de pais por liberá-los para exercerem outras atividades, ao passo que o aparelho e sua programação atraíam sobremaneira a atenção das crianças.

Marie Winn (1984) ainda relaciona alguns problemas sociais que acontecem com as crianças na relação entre a criança, a televisão e a família. A autora alerta que houve um declínio na supervisão dos pais para com as crianças. Em sua pesquisa observou que os produtores da programação televisiva para a criança e mesmo os pais ou responsáveis não se importavam, de forma necessária, com o conteúdo ao qual a criança assistia.

A partir da reflexão de Marie Wim (1984) e ao retomar e significar os dados da pesquisa de Guareschi e Biz (2005), à luz da Educação Infantil, ao julgarem que as crianças assistem a uma média de 4 horas diárias de programação em casa, pode-se computar que, quando adentram a Pré-escola, já possuem mais de seis mil horas ante a “telinha”. Conseqüentemente, tamanha audiência acaba por mediar hábitos, atitudes, decisões e aprendizados na vida da criança.

A questão é relevante para a Educação Infantil, visto que as crianças chegam à instituição educativa com diversos conhecimentos sobre o mundo, muitos deles advindos da televisão, e, principalmente, que muitas delas chegam, com o hábito de assistir televisão.

A reflexão sobre uma tecnologia, a televisão, exercendo um conjunto de ação humana do cuidado à criança, a de babá, remete ao contexto desta função na história brasileira. As amas-secas ou amas de leite substituíram parte do papel da mãe no ato de amamentar os filhos ou cuidar deles. Já num contexto mais próximo, esta função é exercida pela “babá”, termo relacionado a um profissional que trabalha, recebe seu pagamento para cuidar de bebês e crianças pequenas nos períodos de ausência dos pais, por exemplo. O estudo, a formação e a profissionalização nunca se mostraram como uma exigência para esse profissional que exerce cuidados básicos da criança ou das crianças de uma família. O contexto histórico da profissão de babá é de bastante desvalorização.

Ao longo da trajetória histórica das políticas educacionais brasileira para a criança, denotam-se semelhantes questões. O papel da monitora — nomenclatura da agente ou auxiliar da professora no município pesquisado — no CMEI aproxima-se bastante ao desse profissional, babá da casa, pois ambas estão ligadas à ideia dos cuidados básicos exercidos pelas amas-secas ou amas de leite.

Comprendemos que as ações e as funções atuais dos professores da Educação Infantil fazem distinção entre os profissionais que executam ações de educação e o cuidado das crianças: a professora regente e a monitora. Dessa função do auxiliar da professora, é exigido bem menos estudo e destina-se mais às ações de cuidado, alimentação e higienização das crianças. E elas carregam parte da história brasileira de assistencialismo, de maneira que a professora representa a educadora e, a monitora, a assistente da professora: a babá.

A Pesquisa no CMEI

A maioria dos protocolos de registros dos dados coletados pela pesquisa nos seis agrupamentos do CMEI inicia-se com a frase: “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 TV permanecia ligada para elas assistirem a desenhos ou a filmes.

Nos agrupamentos do Berçário e do Maternal, observou-se que, ao retornarem do refeitório após o café da manhã (8h), segue-se o momento da escovação dos dentes, depois, das brincadeiras e da interação entre os colegas, porém, sobretudo no

agrupamento do Berçário, durante todos os dias observados, a TV continuava ligada, veiculando alguma programação, sobretudo algum DVD durante essa rotina. Registrou-se, igualmente, em ambos os agrupamentos, que, durante o momento das brincadeiras livres, quando se distribuem os brinquedos, a TV permanecia ligada.

Seguindo a rotina diária, por volta das nove horas, as crianças do Berçário e do Maternal tomam banho e, às 10h ou 10h30, almoçam. 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.

Após o almoço, ocorrido entre 10h30 e 11h30, 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, divisam-se alternâncias e divergências entre os agrupamentos no tocante ao uso da tevê 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 televisão já estava ligada. De acordo com o relato da professora, todos os dias as crianças acordam e pedem para ligá-la.

Já nos agrupamentos da Pré-escola, a rotina acontece com algumas alterações — por exemplo, as crianças não tomam o banho no período matutino no CMEI 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”. 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.

Por fim, a professora do Jardim II, do último agrupamento do qual as crianças participam no CMEI, 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”. Constata-se, pois, que, na rotina do Jardim II, o tempo para ver-se TV é bem menor e relacionado ao “descanso das tarefas” ou chamado de “momento lúdico”. Neste entendimento, observa-se o potencial de recurso educacional da TV não ser relacionado.

Dentre os vários fragmentos, selecionamos três excertos, nos quais se nota a função que os profissionais do CMEI dispensam à televisão no cotidiano de suas ações. 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. São eles:

Excerto 1. 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 - Protocolo de registro da observação nº 3, 4/6/2013 - Berçário - matutino).

Excerto 2. 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 (Professor 1 – Protocolo de registro da entrevista nº 3, 4/6/2013 - Berçário - matutino).

Excerto 3. Gosto de colocar vídeos de musicais e coreografias, assim elas prendem mais a atenção e, ao mesmo tempo, ajuda na questão da motricidade e de valores (Professor 5 – Protocolo de registro da entrevista nº 7, 14/6/2013 - Maternal IB - matutino).

Os dados agrupados apontaram situações que, de forma geral, estão contidos no fragmento do relato da coordenadora pedagógica. 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 4. 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 *DVD* educativos. Os professores passam muito mesmo. Mais do que está no plano. A TV aberta é pouco usada, pois o sinal é ruim. (Protocolo de registro nº 2, 4/5/2013 - Coordenação pedagógica – turno matutino).

Assim, evidenciam-se esses dados que remetem ao uso da TV principalmente 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. Nessa função, aproxima-se bastante da relação estabelecida pelos pais quando da discussão da tevê-babá apresentada por Marie Win (1984).

No exame dos cadernos de planejamento dos professores acerca de um semestre, verificou-se bastante registro sobre os usos da TV na ação educativa. Esses usos centravam-se em aproveitar-se das mensagens dos próprios filmes como oportunidade para educar por meio da finalidade educativa do próprio filme, porém, não se encontrou registro dos usos da TV tanto quanto foi verificado nas observações cotidianas. Por exemplo, os cadernos de planejamentos não apresentaram a descrição da atividade que o grupo das crianças desenvolvia durante os momentos em que os professores exerciam os cuidados individualizados.

Ao calcular a quantidade de tempo dispensado no agrupamento, principalmente ao Berçário e ao Maternal, nos momentos de acolhida das crianças até o horário do café da manhã (das 7h às 8h) e somarmos com o tempo do banho, das trocas (por volta de 40 minutos para a turma toda, sendo uma vez no turno matutino e, outra, no vespertino), das brincadeiras livres (40 minutos), com o tempo antes e o depois do “momento do soninho” (20 minutos), teremos, no mínimo, uma média de três horas de veiculação de programação televisiva, sem planejamento, todos os dias.

Semelhante cálculo feito por Guareschi e Biz (2005), quando computaram a média de 3,9 horas diárias das crianças assistindo à TV em casa, permite-nos constatar que, no CMEI pesquisado, o tempo de audiência televisiva é quase o mesmo.

Se prosseguirmos nessa lógica, naquele estudo, a função da TV nas casas é de babá (TV-babá), uma auxiliar da mãe nos cuidados da criança, o que, no CMEI, associaríamos à função de mais uma monitora (a TV-monitora), que é de mais uma auxiliar da professora.

Durante a pesquisa, constatou-se que os profissionais atribuem à TV a função de ajudante quanto a deter a atenção das crianças enquanto desempenham atividades de cuidados individualizados às crianças. 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. Verificou-se a função imediata que, na maior parte das vezes, a TV ocupa junto à rotina de cuidados individuais da criança e a sua instrumentalização ficou evidente, já que não apresentou vínculo com a mediação que se faz por ações planejadas e intencionais, que é a proposta do trabalho pedagógico (VYGOTSKY, 2010), da Educação Infantil (BRASIL, 2009) e possível por meio da programação veiculada.

Tal preocupação associa-se a outro fato que ocorreu nesse mesmo segmento educativo. Na obra de Kuhlmann (2010), há o relato sobre a presença de um móvel que

também cumpria a mesma função da TV-monitora, o qual alude ao uso da *pouponnière* junto ao cuidado das crianças em instituições. 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. Kuhlmann (2010) refere-se ao móvel constituído por 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.

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 do espaço para os movimentos.

A associação entre esse fato da história da Educação Infantil e à realidade verificada no CMEI sobre os usos da TV demonstra que a televisão tem tomado conta das crianças como uma ajudante não para educar, mas pela confiança de sua segurança devido à sua atenção ser atraída pela programação.

Como auxiliar do trabalho do professor, a televisão atrai 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 que não sejam com o grupo de crianças, conseqüentemente, o índice evidenciado de mediação por parte do professor, nesses momentos e na função de TV-monitora, foi quase nulo.

Diante dessa função indesejada que a TV assume, a relação crianças/professor/monitor é questionado. O questionamento não alude somente à quantidade de crianças por profissional. Cabe, no entanto, questionar o quantitativo sugerido pelos documentos orientadores, no caso, as especificações do MEC (BRASIL, 2013) como suas funções e atribuições, que, por vezes, tem se mostrado insuficiente.

Considerações Finais

Como encaminhamentos e últimas considerações, ressalta-se que, ao longo da pesquisa, inferiu-se 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 muitas vezes, é mediado apenas pela TV. Seu papel seria organizar, com intencionalidade, as ações educativas e mediar o conteúdo harmonizando-o com o objetivo educativo proposto (VYGOTSKY, 2010).

Ao contrário disso, há o risco de a TV ocupar o lugar do professor e ser o mediador na relação entre a criança e a programação, a que chamamos TV Monitora. A discussão é de suma importância nesta pesquisa por remeter ao fato de que, ante o enorme poder ideológico que a televisão representa, se o professor não faz a mediação, a TV faz por ele (TOSCHI, 2004). Diante de tais fatos, nota-se que a televisão é muito presente no cotidiano das crianças, as quais, desde cedo, veem diversos programas que nem sempre são pensados para elas. Atenta para a necessidade de reconhecermos o papel importante da tecnologia como a “grande mediadora” entre as pessoas e o mundo.

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 TV 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 do professor, e que os pais sejam alertados quanto à necessária supervisão.

Logo, apresenta-se o planejamento, acompanhamento contínuo do professor e a mediação como a possibilidade mais eficiente de expandirem-se os usos da programação televisiva no contexto educativo da criança pequena e, também, por permitir a educação para conviver com os meios de informação e comunicação.

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.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores associados, 2009. Coleção Contemporânea.

GUARESCHI, Pedrinho A e BIZ, Osvaldo. **Mídia, educação e cidadania: tudo o que você deve saber sobre mídia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. (2001).

Gráfico 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>

KUHLMANN, JR.M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

MARANHÃO, D. G. **O cuidado como elo entre a saúde e Educação.** Cadernos de Pesquisa. 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

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: Papirus, 2011.

TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação para as mídias: conceito, relação com a educação e experiências.** Todos os contos. Goiânia: Ayvu-Êtã, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.