



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E SOCIAIS APLICADAS – CCEA
CAMPUS VII – GOVERNADOR ANTÔNIO MARIZ

TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: os efeitos midiáticos

PATOS – PB
2011



ANAILTON DA SILVA FERREIRA

TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: os efeitos midiáticos

TCC (Artigo Bibliográfico) apresentado no curso de Licenciatura Plena em Computação, na UEPB – Campus VII, como requisito para obtenção do título de Graduação.

ORIENTADORA: FRANCISCA WILMA CAVALCANTE



PATOS - PB

2011

F383t FERREIRA, Anailton da Silva

Tecnologia na educação infantil: os efeitos
midiáticos./Anailton da Silva Ferreira. Patos: UEPB,
2011.
20f.

Artigo (TRABALHO Conclusão Curso -
(TCC) - Universidade Estadual da Paraíba.
Orientador: prof^a. Msc^a. Francisca Wilma Cavalcante.

1. Educação infantil. 2. Tecnologia. I.
Titulo II. Cavalcante, Francisca Wilma.

CDD 372.24

ANAILTON DA SILVA FERREIRA

TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: os efeitos midiáticos

TCC (Artigo Bibliográfico) apresentado no curso de Licenciatura Plena em Computação, na UEPB – Campus VII, como requisito para obtenção do título de Graduação.

APROVADO: 10 de junho 2011.

BANCA EXAMINADORA

Francisca Wilma Cavalcante

Prof. Msc. Francisca Wilma Cavalcante

Orientadora

Iraquitau da Nóbrega Andrade

Prof. Esp. Iraquitau da Nóbrega Andrade

Examinador

Janine Vicente Dias

Prof. Msc. Janine Vicente Dias

Examinadora



SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	6
INTRODUÇÃO.....	7
Política nacional de Educação Infantil.....	9
Didática para a Educação Infantil.....	13
Educação, mídia e família.....	14
A escola e a educação para as mídias.....	16
Educação Infantil e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's).....	17
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	23
REFERÊNCIAS.....	24

Tecnologia na Educação Infantil: os efeitos midiáticos

Autor: Anailton da Silva Ferreira

Orientadora: Prof. Msc. Francisca Wilma Cavalcante

RESUMO: Este trabalho analisa os efeitos de recursos midiáticos na Educação Infantil. Discute aspectos históricos relativos às políticas para esse nível educacional, discorre sobre o papel da escola e da família, bem como sobre a educação para as mídias. Para isso, adotamos a Pesquisa Bibliográfica e os conceitos de Mediação, Leitura Crítica e Educação para a Mídia, tal como os compreendem Pereira (1999), Moran (1992), Belloni (1991), respectivamente. A análise das fontes (documentos oficiais, livros e revistas) revela que a Educação Infantil em nosso país, embora tenha mais de um século de história, como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica. Este novo olhar tem contribuído para a inserção dos educandos na área social e de inclusão. No que diz respeito à aplicação de novas tecnologias, notadamente as digitais, convém que se torne viável o uso midiático para atingir aos objetivos propostos na Educação Infantil. Para isso, é necessário que as famílias, escola e sociedade tenham consciência de que uma educação resulta da ação conjunta dos sujeitos interessados na aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil, Mídia, Ambientes Virtuais de Aprendizagem

ABSTRACT: This work analyzes the effects of media on child education resources. Discusses historical aspects relating to the policies for this level of education, discusses the role of school and family, as well as on education to the media. To do this, we adopt the bibliographic search and Measurement concepts, critical reading and Education to the media, as well as understand Pereira (1999), Moran (1992) and Belloni (1991), respectively. The analysis of the sources (official documents, books and magazines) reveals that child education in our country, although more than a century of history, such as care and education extra-domestic vectoral transmission, only in recent years was recognized as the right of children, families, the duty of the State and as the first stage of basic education. This new look has contributed to the integration of students in the social area and inclusion. As regards the application of new technologies, notably fingerprints, it becomes feasible to use media to achieve the goals proposed in early childhood education. To do this, families, school and society have awareness that education is the result of the joint action of the subject interested in learning.

Key words: Childlike education, Media, Virtual learning environments

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz um estudo sobre o uso da tecnologia na educação de crianças. Sabemos que a Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica. (BRASIL, 2006).

A educação da criança de quatro a seis anos insere-se nas ações do Ministério da Educação (MEC) desde 1975, quando foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar. Na área da Assistência Social do Governo Federal outro órgão também se incumbia do atendimento ao “pré-escolar” por meio de programa específico de convênio direto com instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais que atendiam crianças de zero a seis anos das camadas mais pobres da população. O Programa, que previa o auxílio financeiro e algum apoio técnico, foi desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) do então Ministério da Previdência e Assistência Social, desde 1977. A LBA foi extinta em 1995, prevalecendo, o programa e dotação orçamentária para creche no âmbito da assistência social federal. (BRASIL, 1996).

Nas décadas de 70 e 80, o processo de urbanização do país, cada vez mais intenso, somado a uma maior participação da mulher no mercado de trabalho e à pressão dos movimentos sociais, levou a uma expansão do atendimento educacional, principalmente às crianças na faixa etária de quatro a seis anos, verificando-se também, na década de 1980, uma expansão significativa na educação das crianças de zero a três anos.

A pressão da demanda, a urgência do seu atendimento, a omissão da legislação educacional vigente, a difusão da ideologia da educação como compensação de carências e a insuficiência de recursos financeiros levaram as instituições de Educação Infantil a se expandirem “fora” dos sistemas de ensino. Difundiram-se “formas alternativas de atendimento” onde inexistiam critérios básicos relativos à infra-estrutura e à escolaridade das pessoas que lidavam diretamente com crianças, em geral mulheres, sem formação específica, chamadas de crecheiras, pajens, babás, auxiliares, etc. (BRASIL, 2006).

A trajetória da educação das crianças de zero a seis anos (Brasil, 2006) assumiu e assume, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes

concomitantemente. Desta maneira, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas. As formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e necessita ser “preparada para”.

Desde suas origens, as modalidades de educação das crianças eram criadas e organizadas para atender a objetivos e a camadas sociais diferenciadas: as creches concentravam-se predominantemente na educação da população de baixo poder econômico, enquanto as pré-escolas eram organizadas, principalmente, para os filhos das classes média e alta. Embora as creches não atendessem exclusivamente a crianças de zero a três anos e as pré-escolas não fossem apenas para as crianças de quatro a seis anos, é importante ressaltar que, historicamente, essas duas faixas etárias foram também tratadas de modo distinto. Alia-se a tudo isso, a concepção e ajuda que a mídia pode oferecer à educação, notadamente à Educação Infantil no Brasil.

Partindo de reflexões como essas, decidimos pelos seguintes objetivos para o estudo: refletir sobre aspectos históricos relativos às políticas para a Educação Infantil no Brasil; analisar o papel da escola e da família, frente ao propósito de uma educação infantil de qualidade; discutir a educação para as mídias, considerando a atenção a ser dada à educação de crianças.

Com esse intuito, optamos pela pesquisa bibliográfica. Conforme as reflexões de Marconi (2005), Lakatos (2007) e Manzo (1981), este tipo de pesquisa deve abranger uma bibliografia relevante, pública, existente em relação a um determinado tema, como livros, teses, dissertações, artigos de jornais e revistas, entre outros. Sua finalidade é fornecer aos pesquisadores informações sobre o que já foi escrito, dito ou filmado sobre o objeto em questão. No entanto, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição daquilo

que já foi dito, visto que sua prática torna possível um reexame das discussões já feitas e que merecem a atenção dos pesquisadores.

Neste trabalho, utilizamos as seguintes fontes: documentos oficiais, como a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, livros, revistas e artigos científicos.

Os conceitos adotados foram: a) Mediação (entre leitura, meios de comunicação, realidade vivida). Segundo Pereira (1999), trata-se da forma de organização da mensagem recebida, processo de reconstrução da realidade, entendimento crítico da mesma. É papel dos pais, inicialmente, e também da escola. b) Leitura Crítica, conforme as reflexões de Moran (1992). Este afirma que se trata de um processo por meio do qual o sujeito passa da consciência ingênua, fragmentada, para uma visão englobadora daquilo que ele analisa e que o faz descobrir-se como sujeito independente. c) Educação para a Mídia, considerando o pensamento de Belloni (1991). Este autor nos diz que se trata de um papel crítico e ativo a ser desempenhado pela escola. A missão desta é capacitar seus alunos para a devida compreensão das mensagens televisuais e seu poder de influência.

Um estudo como este se justifica, pois, quando observamos a educação brasileira, em qualquer subárea, ficamos preocupados com os problemas existentes, visto que, em um futuro próximo, estaremos atuando no meio educacional.

Agregar aos nossos interesses os conhecimentos midiáticos, notadamente na educação infantil, exige que os pesquisadores tenham especial atenção aos efeitos nocivos que podem advir do uso imperfeito da tecnologia computacional como elemento complementar da educação de crianças.

O estudo que encetamos nos remete a uma radiografia desta parcela educacional. Esperamos que, ao final de nossa pesquisa, tenhamos uma contribuição a dar no tocante às discussões sobre o uso da mídia na educação, no sentido de construir uma base sólida na formação das crianças, futuros jovens e adultos do século XXI.

Política nacional de Educação Infantil

A Educação Infantil conseguiu uma de suas principais conquistas em 1988, ou seja, o reconhecimento de sua importância pelo Estado vem desafiando a discriminação

e a negação de seus direitos concretizados na Constituição Federal, em seu art. 227, que estabelece:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, como absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (CF, 1988, art. 227, p. 140).

Com essa determinação, cabe ao Estado o papel de implementar programas que busquem o desenvolvimento social e integral da criança, e que os recursos disponibilizados auxiliem a ação da família. A educação de crianças de zero a seis anos, vem se destacando no cenário nacional mantendo um momento diferenciado e de razoáveis mudanças na área educacional brasileira.

A Educação Infantil não é uma etapa obrigatória e sim direito da criança, opção da família e dever do Estado (Brasil, 2006, p. 5), “o número de matrículas vem crescendo gradativamente nas escolas devido à possibilidade de ampliação do acesso ao Ensino Fundamental para as crianças de seis anos, com isso, beneficia-se a matrícula para as crianças de quatro a cinco anos”.

Segundo as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (2006), as instituições devem elaborar, implementar e avaliar suas propostas pedagógicas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, com a participação dos profissionais da educação. Tais propostas visam qualificar o ensino preservando dois aspectos essenciais e indissociáveis: educar e cuidar. O trabalho pedagógico deixa um pouco o centralismo de ter como meta a obrigação de preparar a criança para decisões adultas e visa atender as necessidades específicas da faixa etária.

De acordo com outras diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (2006), os professores e profissionais que trabalharem com a chamada Educação Básica, devem exercer um papel sócio-educativo, devem ser qualificados profissionalmente e trabalharem com crianças de faixa etária correspondente. É mencionada também a formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil, que devem ser assegurados pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários de magistério. Tais sistemas devem assegurar também a valorização dos funcionários não-docentes promovendo sua participação em programas de formação inicial e continuada.

Apesar do avanço a que se referem os regulamentos e documentos oficiais relacionados na Educação Infantil, algumas das principais determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) estão longe de serem aplicadas na prática. Falta o compromisso não só dos governantes, mas também da mão-de-obra direta. Faltam profissionais comprometidos com o educar e cuidar; gestores que busquem profissionais qualificados e que tenham prazer em exercer o papel de educador infantil. Para se ter uma Educação Infantil de qualidade, faz-se necessário que todos os envolvidos tenham a responsabilidade de dar o seu melhor e assim obter resultados satisfatórios.

O perfil de um docente da Educação Básica requer atributos como, um bom psicológico, um didática específica para essa fase de vida, enfim, são necessárias qualidades que foram esquecidas no cotidiano dos professores do Ensino Fundamental e Médio, esses atributos tão poucos aguçados na maioria dos docentes é que servem como indicadores para um profissional qualificado ao trabalho com crianças de zero a seis anos de vida. Na verdade, busca-se nesses profissionais um educar acompanhado de um olhar de cuidado.

Diante dessa realidade, é preciso analisar o que no papel está bem estruturado, com todas as determinações formuladas, e comparar com o que na prática está longe de acontecer. Mais do que simples analisar e comparar, é de fundamental importância para nossa educação que profissionais da educação possam cobrar a prática fundamentada na elaboração teoria. Precisa-se de pessoas que procurem o melhor para a educação e já que foi assegurado ao professor esse direito de construir um ambiente favorável para a formação do ensino sócio-educativo, deve-se então lutar para que isto se torne realidade.

Entre os benefícios obtidos desde a criação desse Sistema de Ensino, é destacada a importância que a educação de básica trouxe para os demais níveis de ensino: Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na verdade são bastante positivas as transformações que vem ocorrendo nesse setor educacional com ênfase na melhoria do atendimento das crianças e sua família. Transformações essas que permitem que os pais, hoje em dia, possam deixar seus filhos seguros em creches e instituições detentoras de requisitos mínimos para o atendimento de crianças menores de seis anos e irem trabalhar ou cumprir com seus compromissos. Mas as mudanças atuais só foram possíveis devido á busca por qualidade que teoricamente foi garantida como os direitos da criança. É nesse contexto que aparece a preocupação nacional e internacional com os direitos da criança,

incluindo não apenas o direito ao acesso à creche, mas principalmente, o direito ao acolhimento e atendimento com qualidade.

O sistema de Educação Básica em funcionamento, só chegou a esse patamar, devido aos avanços no que diz respeito ao campo de produção de conhecimento das dessas crianças. Oliveira (1994) relata como os encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), desde 1985, fundamentaram as propostas apresentadas e aprovadas na Constituição Federal. Há relatos feitos por Machado (1994, p. 43), “de trabalhos de pesquisa feitos por militantes e pesquisadores que criticavam e apontavam a fragmentação social e a desvalorização da família como consequência da forma, ou até mesmo, da falta de atenção à infância”. Estes militantes e pesquisadores reivindicavam a adoção de um novo paradigma de atendimento, que possibilitasse também famílias de baixa renda a ingressar em um curso de vida correspondente à sociedade.

Na década de 80, foram recuperados conceitos construtivistas e interacionistas que ao considerar a diversidade humana e seus diferentes modos de organização e produção cultural, apresentaram uma nova concepção de desenvolvimento. O conceito criado nessa década impetrava e interpreta até hoje, que um desenvolvimento saudável só é possível através do cuidado materno, sendo outros contextos considerados como inadequados e até mesmo prejudiciais ao desenvolvimento da criança. Ao lembrar-se desta concepção, enfatizar também que foram os avanços na produção do conhecimento que permitiram uma melhor definição da atual função das instituições de Educação infantil. A partir de tantas especificidades e concepções direcionadas ao desenvolvimento da criança de zero a seis anos de idade que cuidado e educação são considerados indissociáveis nessa fase da vida.

Seguindo os mesmos paradigmas, conclui-se que a necessidade da formação de profissionais qualificados para essa etapa da educação é mais um desafio encontrado por todos que estão empenhados por uma Educação Infantil de qualidade. A qualificação desses profissionais tem sido destaque entre as temáticas atuais relacionadas ao cuidado e educação de crianças. Para isso é de fundamental importância o uso de uma boa didática educacional.

Didática para a Educação Infantil

Em se tratando de questões didáticas, é importante refletirmos sobre algo imprescindível para a criança: o brinquedo. Através das brincadeiras, a criança explora o ambiente em que vive, usa a criatividade, representa a sua realidade e aprende. A brincadeira é a melhor forma, a mais fácil, a mais divertida para a criança aprender. Ela adquire o hábito de brincar através da cultura, e começa a aprender as brincadeiras ainda quando bebê ao observar os adultos brincando com ela.

Inicia-se um maravilhoso caminho, o qual a criança começa a trilhar e descobrir, inventar e reinventar novas maneiras de brincar, aprender com os outros e ensinar, facilitando, assim, o processo de socialização, de expressividade, de interpretação e até mesmo de disciplina, pois para participar de um jogo é necessário respeitar às regras. Esse mecanismo, fundamental para a educação e vida da criança, nem sempre é valorizado e incentivado.

De conformidade com o pensamento de Kuhlmann (1998, p. 54) “a função do jogo no processo educativo irá depender do projeto pedagógico da unidade educacional e de como o professor o inclui nas situações que compõem os ambientes de aprendizagens das crianças. Dependendo o desenvolvimento do lúdico da forma como o professor interage com os educandos”.

Nesse sentido, a brincadeira deve ser uma atividade diária no cotidiano das instituições, possibilitando que as crianças aprendam novas formas de brincar conforme são provocados por desafios apresentados pelo professor. Este pode viabilizar e ampliar o tempo destinado às brincadeiras e enriquecer a qualidade das mesmas nas unidades de educação infantil, apoiar as crianças na criação e renovação das brincadeiras, fortalecerem suas culturas lúdicas.

Para apoiar o desenvolvimento da criatividade das crianças no brincar, o professor necessita ter em mente que, para a criança envolver-se em brincadeiras, é importante sentir-se bem emocionalmente no espaço que ocupa e na relação com os adultos e as outras crianças presentes; por isso o professor deve ser um observador atento e sensível; organizar brincadeiras diversificadas conforme os interesses de diferentes grupos; estimular as crianças a assumir personagens na brincadeira de faz-de-conta; garantir oportunidades para a criança brincar isoladamente e em grupo; incentivar a autonomia das crianças na organização de materiais e na criação de cenários, enredos e papéis; disponibilizar objetos, indumentárias e outros elementos que apóiem as

crianças a imitar situações da vida cotidiana; apoiar a ampliação do repertório de brincadeiras; orientar as crianças a organizar os espaços e os objetos que estruturam o enredo, o cenário e os papéis adotados; Para essas atividades, os materiais devem ser bastante diversificados e flexíveis, favorecendo as invenções infantis.

Educação, mídia e família

A interseção de dois campos (Educação e Mídia) tão complementares e, ao mesmo tempo, tão antagônicos, torna árdua nossa tarefa, tanto no que diz respeito à compreensão dos temas, quanto à nossa real capacidade de intervir nos processos de socialização e formação de crianças e jovens para o relacionamento com os meios de comunicação.

Esta constatação incentiva o professor na busca por conhecimento e práticas entre aquelas pessoas que há mais tempo percorrem os diversos caminhos traçados entre o ensino e a aprendizagem. Antes de iniciar a abordagem sobre mídia e educação é importante que compreender a mediação - relação entre leitura e explicação das mensagens midiáticas e a realidade que as cercam. Pereira (1999) destaca alguns conceitos de mediação que, “resumidamente, apresentam-na como filtro, forma de organização da mensagem, reconstrução da realidade, proteção, crítica, complemento, reação, transformação e entendimento”. (PEREIRA, 1999, p. 79).

O papel de mediador entre meios de comunicação e realidade cabe a diferentes agentes presentes nas vidas das crianças, a começar pelos pais. É na família que a mediação deveria acontecer diretamente, por ser no aconchego do lar que, normalmente, ocorre a recepção das mensagens comunicacionais. Nem sempre há a consciência e a disponibilidade desses agentes para a mediação.

É papel da escola e da mídia serem “guardiões e difusores da síntese hegemônica que é à base do consenso social indispensável à vida em sociedade.” (BELLONI, 1991, p. 34).

Encontra-se, neste ponto, uma questão de suma relevância: os meios de comunicação e a educação ao serem guardiões e difusores dessa síntese hegemônica estarão buscando a consolidação dos mesmos valores? A mídia, sempre a serviço de interesses econômicos e políticos, utiliza-se de todo o seu poder para garantir a manutenção do “status quo”, enquanto para a educação sobra a função de crítica e filtro, porém sem dispor dos mesmos recursos e poderes.

Desta forma, segundo a autora caminhamos para a substituição da família e da escola pela mídia, principalmente a mídia televisiva. Esta visão um tanto pessimista, pode levar a imobilidade, entretanto, nas diversas posições apresentadas por estudiosos do assunto, encontramos aqueles que acreditam que a TV é perniciosa e aqueles que acreditam que ela, na realidade, não causa efeito algum. Há, ainda, aqueles que buscam uma terceira via que permita a utilização da mídia como ferramenta pedagógica na escola e o desenvolvimento do espectador crítico e ativo.

A midiaticização e a espetacularização das nossas sociedades remete para uma realidade que é socialmente construída. O mesmo é dizer que pode ser refeita e transformada. Com esta afirmação otimista, Manuel Pinto (1998) inicia o prefácio ao livro de Sara Pereira e oferece uma indicação de caminho a seguir na mídia educação. Para Pereira (1999, p. 21), “tão importante quanto interrogarmo-nos sobre o que a TV faz às pessoas é questionarmos o que as pessoas fazem com os meios”. Em geral, pouco nos perguntamos a esse respeito. Simplesmente ficamos disponíveis aos meios, recebendo suas mensagens, sem, ao menos, percebermos que o poder é nosso e não deles. E este poder está, justamente, na leitura crítica das mensagens que recebemos. Quando nos deparamos com expressões do tipo “leitura crítica dos meios”, precisamos entender o que isso significa. Para Moran (1992, p. 240), “ler é o processo de passar da consciência ingênua, fragmentada, sincrética para uma visão crítica, totalizante, englobadora”. E o desenvolvimento da humanidade pode ser caracterizado como um amplo processo de leitura crítica.

A família é o primeiro e principal agente de mediação das mensagens comunicacionais. Segundo Pereira (1999), há três diferentes formas de mediação nas famílias, sendo elas: mediação restritiva: impõe regras como tempo, horário, programação e seleção, uso da TV como castigo ou recompensa; mediação avaliativa: proporciona à criança uma compreensão crítica da TV, visto que há discussão e interpretação da programação; mediação não focalizada ou indireta: forma mais comum de mediação; é casual, não deliberada.

Em geral, nas famílias, assistir a televisão em grupo só acontece com os programas destinados aos adultos. As crianças vêem seus programas sozinhas ou acompanhadas de outras crianças. Como a mediação só acontece durante o visionamento - quando acontece, a maior parte das crianças fazem suas próprias leituras do meio. Estudos realizados mostram que “a interação direta no momento de emissão dos programas é o elemento crítico do processo de mediação.” (MORAN, 1992, p. 81).

Mas isso significa dizer que os pais devem estar realmente preparados para essa mediação e que devem proceder deliberadamente. Nos agitados dias que vivemos hoje, isso significa, para muitos, o fim da televisão como momento de relaxar e, também, que há necessidade de preparar os adultos para o processo de mediação.

Cada pessoa representa um universo de entendimentos, sentimentos e valores, cada família, então, será outro universo a ser estudado. Para cada tipo de família, de acordo com sua situação econômica, sua dinâmica interna e outros fatores, haverá um tipo de compreensão da realidade. “A frequência que a mediação em relação à televisão ocorre fora do contexto da atividade televisiva familiar, evidencia a necessidade de captar o mais amplamente possível a vida da família...” (PEREIRA, 1999, p. 91). O que se coloca, então, como questionamento é: como a escola poderá desempenhar este papel de formação do espectador crítico e ativo, tendo em vistas diferentes universos familiares e o importante papel da família na mediação?

A escola e a educação para as mídias

Segundo Belloni (1991, p. 41), “é a escola que tem condições teóricas e práticas de executar a tarefa de educação para as mídias”. Como depositária do espírito crítico, responsável pela elaboração das aprendizagens e pela coerência da informação, a escola detém a legitimidade cultural e as condições práticas de ensinar a lucidez às novas gerações.

Muitas têm sido as pesquisas e experiências de educação para a mídia ao redor do mundo. Em alguns lugares, institucionalizadas. No Brasil, essas ações ainda são promovidas por grupos comunitários. O que se destaca é a necessidade de integrar os meios de comunicação à escola, tanto como instrumento, quanto como objeto de estudo, considerando a nova linguagem e forma de expressão que eles introduzem no universo infantil, principalmente a televisão.

Segundo Belloni (1991, p. 42), “a missão da escola é capacitar seus alunos a fazerem da TV, que eles veem todos os dias, um uso crítico e ativo, isto é, inteligente”. O problema consiste nas condições materiais e técnicas e no preparo de professores para esta tarefa. Assim, é preciso formar profissionais capazes de, junto com os alunos, desenvolverem: 1) o conhecimento dos aspectos técnicos da produção e da transmissão de mensagens televisuais; 2) a capacidade de distinguir elementos reais e fictícios da mensagem e de perceber os aspectos técnicos (truques e efeitos); 3) a compreensão dos

objetivos (consumo) e dos modos de funcionamento (persuasão) das mensagens publicitárias; 4) a compreensão das diferentes formas de influência das mensagens televisuais sobre os sentimentos, valores, opiniões e comportamentos; 5) uma visão crítica sobre a violência presente nas mensagens ficcionais e informativas; 6) uma percepção lúcida das diferentes formas de representação dos eventos sociais, econômicos e políticos nas mensagens de informação.

Os diversos estudos realizados indicam premissas e correntes de pensamento que vão orientar os trabalhos de educação para as mídias, que, mesmo representando grandes esforços, são apenas o começo de uma longa caminhada. Os aspectos mais importantes a serem citados na concepção de Monte e Búrigo (2003), são: a evolução histórica da preocupação com os efeitos das mensagens comunicacionais; a importância dada, atualmente, ao processo de mediação; a valorização dos estudos de recepção, colocando o telespectador numa posição ativa e única perante os meios; desta forma, abandonando o tratamento dos meios como inimigos; e, principalmente, o destaque de que esta deve ser uma preocupação da sociedade como um todo, envolvendo a família, a escola, as universidades, os governos, as ONGs, etc.

Educação Infantil e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's)

A partir dos anos 80, houve um crescente avanço da informática e do uso dos computadores em todas as esferas da sociedade, inclusive nas instituições de ensino. No início da década de 90, a popularização da Internet, contribuiu ainda mais para a configuração desse cenário tecnológico. O computador e a Internet, assim como nos demais campos da atividade humana, começaram a ser utilizados na educação mais por modismo e por razões mercadológicas. Com o passar do tempo, se descobre que podem servir de complemento ou de ferramenta no processo ensino-aprendizagem. O uso indiscriminado dessas tecnologias, em algumas instituições de ensino, preocupa pais, professores e pesquisadores quanto à sua eficácia, principalmente quando empregadas na primeira e na segunda infância. Nos dias atuais, algumas crianças iniciam o contato com computadores a partir dos dois anos, questiona-se se crianças com menos de 7 anos estão aptas a utilizar Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Os benefícios ou malefícios oferecidos mediante o contato com o mundo virtual não são totalmente conhecidos, especialmente, aqueles relacionados ao desenvolvimento infantil.

No Brasil, os termos mais utilizados para referir-se a educação mediada por computador são: educação a distância via Internet, ensino a distância via Internet e e-learning. Percebe-se que os termos não possuem exatamente o mesmo significado, mesmo se utilizados, às vezes, como sinônimos, pois "a variedade de conceitos provém do fato que a utilização da Internet como ambiente de aprendizagem pode ser analisada através de enfoques distintos" (TESTA, 2004, p. 12-13).

Podem ser considerados AVA's todos os ambientes computacionais providos de recursos tecnológicos capazes de oferecer aos aprendizes um espaço para troca de informações, reflexão, estabelecimento de relações, pesquisa e elaboração de projetos. Esses ambientes devem ser providos de uma estrutura composta de funcionalidades, interface e proposta pedagógica, enriquecida de códigos simbólicos, por representações, imagens, sons, movimentos e dispositivos de comunicação síncrona e/ou assíncrona. Além disso, podem registrar e disponibilizar todos os dados de interação dos sujeitos para que tanto esses quanto seus professores possam acompanhar e avaliar o desempenho durante o processo de aprendizagem.

Os primeiros AVA's, foram desenvolvidos e utilizados em cursos a distância na metade dos anos 90. Atualmente, podem ser classificados quanto ao modelo de interação, acesso a ferramenta e natureza distribuída das aplicações. Em modelo de interação, podem ser divididos em ambientes de apoio a cursos - orientado ao aluno ou ao professor, ambientes colaborativos e ambientes híbridos - orientado ao aluno ou professor e com atividades em grupo. Em acesso a ferramentas, em Comercias de Código Fechado, Gratuitos de Código Fechado e de Código Aberto.

O uso dessa tecnologia aplicada a Educação Infantil é um campo de estudo e experiências praticamente inexplorado. Antes de discutir a viabilidade de utilização de AVA's por crianças, revisa-se na literatura como a aprendizagem e o desenvolvimento infantil ocorrem durante os primeiros seis anos de vida.

Os primeiros seis anos de vida são de máxima importância para o desenvolvimento do ser humano, pois, ao longo deles, instauram-se e consolidam-se as bases fundamentais para o desenvolvimento da personalidade. Logo depois de nascer, por meio dos cinco sentidos, o bebê começa a aprender sobre o novo mundo que o rodeia. Nessa fase, o cérebro obtém um bom desenvolvimento se a mãe amamenta, fala, abraça e massageia o bebê. É etapa da vida, na qual "a criança ingressa num mundo de relações sociais que lhe abrirá todas as possibilidades de aprendizado e de constituição de si mesmo como sujeito" (MONTE; BÚRIGO, 2003, p. 35).

Quando atinge entre um e dois anos, a criança aprende por meio da curiosidade, da imitação e da imaginação sem fim, começa a identificar partes do corpo e aprende a falar seu nome. Quanto mais é estimulada a falar, movimentar-se e descobrir, maior é o desenvolvimento do cérebro e da coordenação fina dos movimentos. Nesta idade, gostam de brincar de esconde-esconde, de cantar, dançar, bater palma, rolar no chão, imitar pessoas, brincar com caixas e embalagens vazias transformadas em brinquedos e gostam de ouvir várias vezes as mesmas histórias.

Entre dois e três anos a criança começa a entender o que pode e o que não pode fazer e, tenta agir sozinha. Durante esses anos, organiza o pensamento e forma frases completas para se comunicar; começa a expressar o que vê e sente por meio de desenhos e de rabiscos e se interessa por brincadeiras e jogos com regras, porque esses apresentam novos desafios. Por exemplo, a brincadeira de roda ajuda a criança a seguir regras, cantar e movimentar-se enquanto que as bonecas ajudam a criar a brincadeira de faz-de-conta, desenvolvendo habilidades sócias e de resolução de problemas.

A partir dos quatro anos até os seis, a criança se comunica usando frases completas para dizer o que deseja, sente; dá opiniões e escolhe o que quer. É uma fase em que se desenvolve a criatividade, brinca-se de faz-de-conta, o que acaba de certa maneira deixando os pais preocupados diante de tantas "mentirinhas". Nessa faixa etária, possui mais domínios sobre suas ações e movimentos e já pode ser matriculada na pré-escola. Também começa a interagir com jogos de regras simples e atividades lúdicas e produtivas (desenho, recorte, colagens), pois essas atividades estão dentro da esfera de seus interesses e ajudam a estabelecer conceitos de "iguais", "diferentes", "maior", "menor" e a desenvolver habilidades para a resolução de problemas. Todas essas atividades facilitam o aprendizado da leitura e da escrita.

Para Monte; Búrigo (2003) a finalidade da Educação Infantil consiste no desenvolvimento integral da personalidade formada nessa etapa da vida por meio da esfera cognitiva, afetiva e conativa. Diante disso, os autores aconselham os professores a trabalhar os conteúdos pedagógicos utilizando atividades lúdicas adequadas a fim de propiciar às crianças possibilidades de desenvolvimento global, pois durante os primeiros seis anos o cérebro necessita além de experiências físicas, experiências sociais e educativas específicas para que atinja seu pleno desenvolvimento. Acredita que se devem respeitar cada etapa do desenvolvimento infantil usando materiais pedagógicos apropriados que correspondam as diferenças de necessidades e de interesses. Para

muitos pedagogos, pesquisadores e entidades, a brincadeira é uma das melhores formas de estimular o desenvolvimento e o processo de aprendizagem natural das crianças. Em conformidade com a educadora:

A brincadeira fornece [...] ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência, criando um novo tipo de atitude em relação ao real. Nela aparece a ação na esfera imaginativa numa situação de faz-de-conta, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações volitivas, constituindo-se, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. (OLIVEIRA, 1994, p. 45).

Para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), brincar é a atividade principal da criança. Ao brincar ela desenvolve a atenção, memória, movimentação, equilíbrio e imaginação. Também constrói curiosidade, confiança e auto-estima. Nos últimos anos, as brincadeiras e os jogos tradicionais perderam campo para seus equivalentes eletrônicos, o que gerou uma onda de publicações que tentam avaliar os aspectos positivos e negativos das novas tecnologias, em especial o computador, utilizadas na educação infantil.

Os primeiros usos do computador na educação, segundo Passerino (2004), datam de mais de 25 anos, mas foi somente com a popularização dos computadores pessoais (PC's) e da Internet, respectivamente décadas de 80 e 90, que as ferramentas tecnológicas começaram a ser utilizadas amplamente na educação. Segundo Matta (2004, p. 1) "não se discute as vantagens e benefícios que os computadores e suas redes trouxeram a educação, porém deve-se repensar o uso indiscriminado dessas tecnologias na Educação Infantil, pois na maioria das vezes elas são empregadas sem orientação ou análise de seus prováveis de seus resultados".

No que se refere ao contexto, Matta (2004, p. 2) comenta que "a maturidade e o desenvolvimento das habilidades das crianças pequenas não estão ainda em condições de contato com uma ferramenta de trabalho sobre o virtual ou imaginário. O que pode acarretar até mesmo em prejuízo para o seu desenvolvimento." Além disso, a autora destaca que essas crianças "interpretam suas percepções como sendo real, e assim sendo podem confundir com facilidade fantasia e realidade".

Ao avaliar o uso da Realidade Virtual (RV) como uma ferramenta na educação, Roussos (1997) salienta que as pesquisas nessa área ainda não conseguiram comprovar a necessidade da RV como ferramenta educacional visto que não há nada que não se consiga aprender sem utilizar a RV. No entanto, a autora cita três contribuições da RV

para a educação: acesso ao inalcançável e irrealizável, representações múltiplas e alternativas e abstrações tornam-se mais concretas.

Ao discutir a adoção de computadores e da informática em ambientes de aprendizagem ou para processos pedagógicos, Matta (2004, p. 5) “ênfatiza que essas ferramentas computacionais estão fora da direção mais recomendável pelos estudos da pedagogia genética e das abordagens construtivistas em geral, porque os sistemas computacionais dificilmente oferecem a concretude e as propriedades perceptíveis desejadas para crianças entre zero e seis anos”. O virtual, percebido como realidade, pode distanciar a criança do seu desenvolvimento, ou pelo menos fazê-la perder um tempo, que poderia estar sendo dedicada a alguma manipulação ou construção com objetos e matérias. Dentre os riscos apontados pelo autor acima, o contato precoce com o computador pode ocasionar o reforço das fantasias, dificultando a percepção do ambiente físico e, a substituição do convívio real pelo virtual.

Mesmo diante dos questionamentos que permeiam a relação informática e educação infantil, muitas escolas começam a utilizar sistemas de informática educacional direcionado a essa faixa etária. Algumas ocultando a responsabilidade, enquanto outras criam ambientes próprios para o estudo e desenvolvimento dos menores.

Alguns teóricos e estudiosos da educação afirmam que o uso do computador é prejudicial e compromete o desenvolvimento saudável das crianças. Entre eles, destaca-se Setzer (apud GALLO, 2004, p, 6) que “acredita que o computador desenvolve um tipo de linguagem lógico-simbólica, um pensamento matemático restrito que força o pensamento da criança para este tipo de construção, o qual seria inadequado para essa fase de desenvolvimento humano”. Além disso, para o autor, o uso das tecnologias pode levar ao aceleração do desenvolvimento intelectual da criança, provocando um efeito negativo no crescimento global ao forçar a criança a comporta-se e pensar como um adulto.

De acordo com Gallo (2002), o governo e as políticas públicas, em relação ao uso da informática na Educação Infantil, priorizam a concentração de recursos para as faixas etárias mais avançadas. Contudo, a Lei de Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Parecer CEB 022/98-MEC) faz uma pequena referência dizendo de forma não específica que se articule na Educação Infantil a Ciência e a Tecnologia. Para a autora essa brecha na lei impulsionou muitas escolas a implantar laboratórios de

informática sem a devida consciência pedagógica.

Uma das formas de incentivar as crianças com a informática e não excluí-las do mundo digital pode ser realizada por meio de jogos criativos e de programas de desenho e pintura adequados à faixa etária. Os jogos desenvolvem a capacidade de resolver problemas, o pensamento crítico e o raciocínio lógico ao passo que os programas de desenho e pintura, desenvolvem a criatividade e a imaginação infantil. Respectivamente podem começar a serem usados a partir dos três e a partir dos quatro anos.

Os softwares educacionais quando inseridos nas escolas tornam-se um recurso auxiliar no processo ensino-aprendizagem. No mercado existem alguns tipos desenvolvidos para a educação que reproduzem a concepção empirista, isto é, o aluno torna-se passivo no recebimento de informações, a única diferença é que ao invés de escrever com lápis e papel, o aluno digita. Ao lado desses softwares educacionais existem aqueles produzidos pela indústria do entretenimento que apresentam caráter educativo. Nesse segundo grupo, destaca-se o LOGO, uma linguagem de programação que permite às crianças programarem o computador brincando. Essa atividade faz com que realizem simulações e aprendam a teoria de forma prazerosa e criativa. Por meio dos jogos educacionais as crianças também podem realizar uma aprendizagem produtiva, divertida e prazerosa (NAKASHIMA, 2004).

Segundo Balestro; Montovani (2004, p. 2) "[os] jogos educativos têm sempre duas funções: uma função lúdica, na qual a criança encontra prazer ao jogar, e uma função educativa, através da qual o jogo (...) ajuda a desenvolver o conhecimento da criança e sua apreensão do mundo". Tanto os jogos quanto os softwares educacionais se constituem em uma excelente ferramenta educacional se utilizadas adequadamente, pois podem ser mais motivadores e significativos do que o método tradicional de ensino. Além disso, conseguem contemplar várias inteligências ao mesmo tempo. Para Gardner (1995) a inteligência consiste na existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autônomas, e que podem ser modeladas e combinadas em uma multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas - pluralização do intelecto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as discussões feitas até aqui, podemos observar que a Educação Infantil em nosso país tem sido relegada a um plano inferior dentro dos parâmetros educacionais, pois não encetava algo novo dentro do continuísmo educacional.

Com o advento da nova Carta Constitucional, foi necessário fazer investimentos pelos governos federal, estadual e municipal para que as crianças de zero a seis anos pudessem começar a galgar o edifício educacional de forma sincronizada com os demais elementos educacionais, dando origem a uma formação que poderá abrir caminhos para a inserção do educando na sociedade civil organizada.

No mundo moderno, podemos contar com a mídia para elaborar meios comunicacionais que sirvam para o êxito educacional nos diversos segmentos de alunos que buscam as casas de saberes, ou seja, as escolas existentes em nosso país.

Os ambientes virtuais de aprendizagem se fazem presentes em algumas escolas que atendem aos alunos com faixa etária exigida em lei para sua permanência no ambiente escolar, que passa a ser uma continuidade da família.

Para obter um maior aproveitamento de instrumentos informáticos na Educação Infantil, não é suficiente apenas saber utilizar os recursos de hardware e software e se manter atualizado com as últimas novidades do mercado de software didático. Faz-se necessário entender que o modo como utilizamos um instrumento pode propiciar benefícios ao processo de ensino-aprendizagem infantil, da mesma forma que o seu uso indevido pode gerar verdadeiras distorções.

Após refletir sobre aspectos históricos e políticos da Educação Infantil em nosso país, sobre o expressivo papel da escola e da família, a importância da educação para as mídias, com a devida atenção à educação de crianças, sugeri que os sistemas educacionais possam incluir nos seus programas o uso de mídia na escola que trabalha com crianças da faixa etária mencionada. É necessário pensar em ambientes virtuais de aprendizagem como forma de disseminar os programas escolares, a fim de atingir os objetivos propostos pelos educadores. Convém pensar com rigor na formação dos docentes, pois precisam se sentir preparados para finalidades educativas. Assim, poderão contribuir para atender à inserção das crianças na vida escolar para que, no futuro, estas participem devidamente da sociedade organizada.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, T. **Inteligências Múltiplas na Sala de Aula**. São Paulo: ARTMED, 2001.

BALESTRO, C. O. MONTOVANI, A. M. **Hiperhistórias: ambiente multimídia estimulador das inteligências múltiplas**. Disponível em: http://ism.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt2_00372911526Hiperhist%C3%B3rias.pdf. Acesso em: 06 dez. 2004.

BELLONI, Maria L. “Educação para a mídia: missão urgente da escola”. **Revista de Estudos de Comunicação**, n. 17, v 10, ago. 1991.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Gráfica do Congresso Nacional, 1988.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

KUHLMANN, Moysés. **Educação Infantil: uma retrospectiva histórica**. São Paulo, Hucitec, 1998.

LANDOWISKI, E. Sobre el contagio. In: **Semiótica, estesis, estética**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, Ed. Atlas, 2007.

LEVY, P. **O que é o virtual**. SP: Editora 34, 1996.

MACHADO, M. L. A.; CAMPOS, M. M. **Parâmetros de qualidade para a educação infantil**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Padrões de infra-estrutura para as instituições de educação infantil e parâmetros de qualidade para a educação infantil. Brasília, 1994.

MANZO, E. J. Análise de artigos da Revista Brasileira de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n.1, p.13-24, jan./jun. 1981.

MARCONI, J. A. G. O resumo como instrumento para a divulgação e a pesquisa

científica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n.1, p. 3–16, jan./abr. 2005.

MATTA, A. E. R. **Informática Educacional para crianças com menos de sete anos de idade**. Disponível em: http://www.matta.pro.br/pdf/prod_1_setea_nos.pdf. Acesso em: 02 dez. 2004.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **Autopoiesis and Cognition: the Realization of Living**, Reidel, Dordrecht, São Paulo, Editora 34, 1980.

MONTE, J. B.; BÚRIGO, S. A. N. **Desenvolvimento infantil sob o enfoque psicológico**. São Paulo, Ed. Ática, 2003.

MORAN, J. M. Leituras dos meios de comunicação. **Educación para la comunicacion: manual latinoamericano de educación para los médios de comunicaci3n**. Santiago: Editora Ceneca, 1992.

OLIVEIRA, Z. R. S. Vygotsky: algumas idéias sobre desenvolvimento e jogo infantil. **Série Idéias**, São Paulo: FDE, n. 2. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/id_eias_02_p043-046_c.pdf. Acesso em: 9 de mai. 2005.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **Building Learning Communities in Cyberspace**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.

PASSERINO, L. M.. Informática na Educação Infantil: perspectivas e possibilidades. In: ROMAN, Eurilda D.; STEYER, Vivian E. (Orgs.). **A Criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado**. Canoas, p. 169-181. Disponível em: http://www.ulbra.tche.br/~kborges/bib/li_liana.PDF. Acesso em: 10 dez. 2004.

PEREIRA, Sara de J. G. **A televisão na família: processos de mediação com crianças em idade pré-escolar**. Braga (Portugal): Bezerra Editora, 1999.

ROUSSOS, M. Virtual Reality in Education. In: **Issues in the Design and Evaluation of a Virtual Reality Learning Environment**. Disponível em: http://www.ev1.uic.edu/mariar/THESIS/CHA_PTERS/2-vrined.html. Acesso em: 24 mai. 2005.

SANTAELLA, L. A crítica das mídias na entrada do século XXI. In: PRADO, José L. A. (Org.). **Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas**. São Paulo: Hackers Editores, 2002.

SOARES, Ismar de O. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato: revista brasileira de comunicação, arte e educação**. São Paulo, ano 1, n. 2, jan/mar. p. 19-74, 1999.

TESTA, M. G. **Efetividade dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem na Internet: a influência da autodisciplina e da necessidade de contato social do estudante**. Porto Alegre. Disponível em: http://professores.ea.ufrgs.br/hfreitas/orientacoes/dout_arq/pdf/proposta_gregia_nin.pdf. Acesso em: 02 dez. 2004.

