

REFLEXÕES SOBRE O PREPARO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA DIALOGAR COM A CRIANÇA MIDIÁTICA

Lúcia Regina Goulart Vilarinho

RESUMO

A tecnologia está cada vez mais presente nos lares urbanos, nas escolas, e quando não se encontra materializada nesses espaços, constitui 'objeto de desejo' das crianças. A vida, desde cedo, permeada pela TV, computador, videogames, internet, *out-doors*, *néons* e mídia impressa faz com que se vislumbre uma nova geração de seres humanos chamados por alguns de *audiovisuais*, por outros geração *net*, ou ainda 'filhos do caos'. Essas crianças e jovens evidenciam outras formas de pensar e aprender, construindo uma cultura cognitiva que expressa certas habilidades que a geração da escrita manual não teve a oportunidade de desenvolver, por ter sido formada em um sistema educacional que valorizou, basicamente, as habilidades lógico-matemáticas e linguísticas. Face a este cenário, cabe questionar se professores formados e em processo de formação estão preparados para enfrentarem, no período da Educação Infantil, a utilização pedagógica do computador e da internet. O desenvolvimento de práticas pedagógicas que se valem dessas tecnologias passa pela compreensão de características da criança midiática, aquela que convive naturalmente com as diferentes mídias, e pela reflexão sobre vantagens e desvantagens do uso do computador e internet na Educação Infantil. Este artigo tem, pois, o objetivo de evidenciar o descompasso entre a formação de professores da educação infantil e a criança midiática, que precisa ser compreendida como ser social, determinado historicamente, que interage dinamicamente em seu mundo social, influenciando e sendo influenciada, produto e produtor das relações que ocorrem na família, na escola e na sociedade.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação infantil. Criança midiática. Computador e internet.

1 INTRODUÇÃO

A revolução eletrônica e informacional que marca a contemporaneidade tem sua origem nos anos 60 do século passado, sendo visualizada pelo pesquisador canadense Marshall McLuhan

(1911-1980) como um fenômeno de proporções globais, com potencialidade de modificar radicalmente a civilização fonético-literária. Em seu bojo expandiram-se ciência e tecnologia, tornando o homem cada vez mais dependente das mesmas, o que levou McLuhan (1974) a afirmar que as tecnologias são extensões do homem. A íntima relação que o homem da contemporaneidade estabelece com as tecnologias, isto é, com as suas extensões, determina novas formas de perceber e organizar o mundo, outros modos de agir e interagir, de agrupar-se socialmente. Esta relação se complexifica quando envolve os meios eletrônicos de comunicação de massa, a mídia contemporânea, a telemática e todos os seus desdobramentos, pois estes passam a ser extensões do próprio sistema nervoso. A vida social permeada pela comunicação de massa produz uma gama variada de efeitos, muitos deles imperceptíveis.

A visão de McLuhan (1974) alerta para o fato de que há uma redefinição do lugar das diferentes tecnologias comunicacionais no conjunto das técnicas, produzindo outros ambientes capazes de gerar novas sensibilidades e um novo imaginário social, ou seja, os efeitos da tecnologia não se dão apenas no nível de opiniões e conceitos; eles se manifestam nas relações entre os sentidos e nas estruturas da percepção.

Embora a presença das mídias não seja mais uma novidade na vida social, os estudos sobre o seu entrelaçamento com a formação do ser humano tendem a dar centralidade às questões relativas aos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação, deixando de lado o imaginário coletivo e individual, que a generalização desses meios vem criando.

Cabe, pois, estudar os impactos dos ambientes impregnados pelas tecnologias comunicacionais sobre adultos e crianças. Um olhar para o passado nos leva a compreender que em cada época, de acordo com as diferentes tecnologias disponíveis, nossos sentidos se organizam, uns em relação aos outros, produzindo o 'ambiente', a forma como construímos e percebemos o mundo. Um exemplo marcante está no tipo de experiência vivida por crianças que não tiveram, em sua infância, acesso à televisão e aquelas que já nasceram com a TV dentro de suas casas; estas, com certeza, quando entraram na escola já tinham conhecido diferentes modos de vida e 'viajado' muito mais que seus avós durante toda sua existência. O mesmo pode-se dizer em relação às crianças que já nascem em lares onde o

computador e a internet se encontram presentes. O que distingue esta geração 'net' da anterior não são as atitudes, mas as competências e aptidões, que acabam por desconstruir as tradicionais hierarquias de poder no contexto da família e nos ambientes educacionais. Pela primeira vez, há coisas que os pais/professores gostariam de saber e fazer, mas que precisam da ajuda dos filhos/alunos. Enquanto as crianças assimilam, os adultos acomodam-se aos novos *media*, o que exige um esforço redobrado.

Admitimos, como pressuposto da presente discussão, que o imaginário das crianças submetidas aos meios eletrônicos de comunicação guarda profunda relação com eles, o que permite falar de um 'imaginário eletrônico'. Apesar do intenso relacionamento com tais meios, a escola continua alheia a essa nova cultura, divorciando as crianças da experiência que trazem do cotidiano de suas vidas. Esta situação, amplamente constatada no dia a dia das escolas, demanda repensar a formação de professores com vistas ao estabelecimento do diálogo docência-criança-tecnologia. Os alunos de hoje já possuem uma gama de informações que podem se constituir em rico material a ser trabalhado pela escola.

2 A CRIANÇA MIDIÁTICA

Estudos contemporâneos conduzidos no âmbito das Ciências da Educação entendem que as crianças participam intensamente da sociedade como sujeitos ativos e colocam sob suspeita a perspectiva de passividade, antes percebida como modelo a ser seguido. Neste entendimento, a criança é situada como ser histórico e social, produtora de cultura, havendo uma diversidade de infâncias e sendo recusadas as concepções uniformizadoras. Como seres sociais as crianças "distribuem-se pelos diversos modos de estratificação: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças" (SARMENTO, 2004, p.10).

Podemos afirmar que a criança desses novos tempos possui outras características, necessidades não encontradas outrora, as quais são fruto da nova ordem estabelecida pelos ditames da globalização tecnológica, produtiva e comercial; da mundialização dos estilos e costumes e da planetarização da gestão (DREIFUSS, 1996). Neste contexto, as mídias se configuram como elementos

fornecedores de uma considerável quantidade de informações, disponíveis por meio de diferentes suportes. Isso contribui para a configuração dessa nova fase da infância, sendo a criança visualizada como consumidor em potencial (CANCLINI, 2010) imerso em um mundo dominado pelos interesses do mercado. Diferentemente da visão de criança desenvolvida nos séculos anteriores, calcada no mito da infância feliz, a criança do novo milênio, possui um espírito mais independente, pois desenvolveu uma série de habilidades no contato a mídia.

Pacheco (1998) afirma que o conhecimento educacional da criança deve ir muito além das perspectivas evolutiva e cognitiva; é fundamental compreendê-la como ser social que influencia e é influenciada, como produto e produtor das relações que ocorrem na família, na sociedade, na escola e na comunidade, as quais passam pela interação com as diferentes mídias.

A vida, desde cedo, permeada pela TV, computador, videogames, internet, *out-doors*, *néons*, e mesmo pela mídia impressa, levou Babin e Kouloumdjian (1989) a estudarem esta nova geração de seres humanos, a qual denominou de *audiovisuais*, uma vez que evidenciam outras formas de pensar e aprender, construindo uma cultura cognitiva que expressa habilidades que a geração da escrita manual não teve a oportunidade de desenvolver, por ter sido formada em um sistema educacional voltado para as habilidades lógico-matemáticas e linguísticas. Ritmo, imagens, sons e vibrações são os ingredientes básicos das crianças audiovisuais;

De acordo com Babin e Kouloumdjian (1989, P. 39), os modelos de linguagem da geração audiovisual estão nas revistas, no rádio, na TV e no cinema. É uma geração que fala mais do que escreve (vive a oralidade); vê mais que lê e sente antes de compreender. Misturando sons, palavras e imagem, as crianças vão construindo a sua linguagem, valendo-se da dramatização, o que dá um dinamismo às comunicações (é a comunicação permeada de ação). O rigor conceitual é trocado pelos sons das palavras; a mímica e as imagens verbais substituem os raciocínios, dando sentidos às frases. Por meio de visões rápidas e sucessivas, como num *flashing*, constroem uma lógica para esta linguagem. "A soma destes *flashes* é que colocará a ordem no caos; desta forma, chega-se à imagem final. Lêem apenas o que pode ser visualizado e o que pode ser traduzido pela mímica no rosto, pela expressão corporal, em cenário e em ação". Estes autores

relacionam sete atributos à linguagem audiovisual: mixagem; língua popular; dramatização; relação ideal entre fundo e figura; presença ao pé de ouvido; composição por *flashing*; e disposição por "razão de ser".

Cabe, então, afirmar que o sujeito audiovisual raciocina diferente: ele coloca a distância e o tempo numa mesma ordem, nivelando o mundo, determinando um novo tipo de ordem e de abordagem intelectual. Não processa o raciocínio que lhes ensinamos porque não faz avaliações como nós.

Em perspectivas complementares encontramos Rushkoff (1999) e Pretto (2003): primeiro fala dos *screenagers* - uma geração que nasceu a partir da década de oitenta e que interage constantemente com o controle remoto, o *joystick*, computador, *mouse*, enfim, com diferentes elementos tecnológicos; já o segundo designa esses sujeitos de filhos da "cultura da simulação" ou "filhos do caos", pois eles interagem com uma diversidade de *avatares* (*persona* virtual) que os representam. É uma geração que vive imersa em comunidades de aprendizagem; que abre várias janelas ao mesmo tempo e resolve problemas fazendo bricolagens, (re)organizando os objetos conhecidos sem um planejamento prévio. Para Pretto (*idem*) essa é a geração ALT /TAB, exatamente por essa mobilidade ou capacidade de interagir com diferentes janelas no computador. Esses indivíduos aprendem 'futucando', uma característica que, cada vez mais, também vem sendo exercitada pelos adultos.

As análises de Babin e Kouloumdjian (1989) são complementadas pela visão de Tapscott (1999) quando fala da 'geração net': crianças e jovens que já nasceram cercados por mídias digitais, o que os torna mais instruídos e receptivos às inovações tecnológicas, se comparados com as gerações mais velhas. São também conhecidos como geração digital por pertencerem à cibercultura, sendo mais autônomos, questionadores, colaborativos, abertos intelectualmente e empreendedores. Tais características favorecem o trabalho em equipe, a formação de comunidades virtuais e a visão de que o conhecimento constitui um capital; essas crianças aprendem, brincam, comunicam-se, trabalham e criam comunidades de forma muito diferente das realizadas por seus pais. Por outro lado, conforme apontam Babin e Kouloumdjian (*idem*), apresentam menor capacidade de concentração e fragmentação de idéias.

Para entender o distanciamento entre as gerações, Tapscot (1999) estabelece três grupos: *N-Geners* (geração net ou digital), *Baby Boomers* e *Baby Busts*, terminologias apresentadas para compreender o intervalo simbólico de três gerações. Os *Baby Boomers* são pessoas nascidas entre 1946 e 1964, no período pós-guerra, contexto em que se vivenciou uma explosão demográfica e a época de ouro da economia europeia na qual a mídia mais característica é a televisão. O segundo grupo nasceu no período de 1965 a 1976, quando houve um decréscimo de 15% nas taxas de natalidade e o início de grande crise econômica. Este grupo apresenta um nível de interação com as tecnologias do vídeo e da informática diferente do primeiro. A geração net são os filhos da era digital, versados em mídias, que exigem interatividade. Para Tapscot (idem, p.3), a "mudança de difusão pública para a interatividade é a base da geração net. Eles querem ser usuários e não apenas espectadores ou ouvintes". Estes sujeitos vivem imersos na cultura da simulação. Diz ainda este autor que a primeira geração net - os nascidos entre 1977 e 1997 - compreende uma leva de jovens totalmente imersos na interatividade, na hiperestimulação e no ambiente digital. Globalmente, eles representam um quarto da população do mundo e daqui a pouco vão dominar a força de trabalho, consumo e política. Esta geração nasceu em *bits* e está completamente confortável com tecnologia.

Por último, trazemos o entendimento de Prensky (2001) que elaborou o conceito de *nativos digitais* para se referir à crescente geração de indivíduos que se dá com a evolução da *web* e a tecnologia em geral. São indivíduos que convivem diariamente com computadores, videogames, música digital, telemóveis de terceira geração e demais *gadgets*; não se preocupam com a leitura do manual de instruções nem recorrem a técnicos especializados, ou seja, atrevem-se a descobrir por si o funcionamento da tecnologia que utilizam. Ao conceito de *nativos digitais*, Prensky contrapõe o de *imigrantes digitais*: aqueles que não tendo nascido no mundo digital, se sentem atraídos e mostram interesse pelas tecnologias. Os *imigrantes digitais* precisam se adaptar aos novos ambientes e acrescentar outros tipos de aprendizagem às que já fazem parte de seu repertório. Para os *nativos digitais* a evolução tecnológica se insere naturalmente em seu processo de desenvolvimento. Exemplificando: um *imigrante digital* muitas vezes sente necessidade de imprimir um

texto que pretende editar ou telefona a alguém para avisar o envio de um e-mail. O *nativo digital* edita os seus documentos no próprio processador de texto. Assim, pode-se dizer que o *nativo* abraça a tecnologia; já o *imigrante* adota-a.

As características dessas novas gerações nos levam a admitir que é oportuno ter uma visão de construção do conhecimento associada a um paradigma que atenda às novas formas de aprender dos indivíduos. A estes não se ensina mais como nos ensinavam - filhos da escrita e da linearidade. Pensando de forma diferente, eles fazem conexões entre conceitos, inferindo novos; têm gosto pela pesquisa e a fazem, em casa, sem pedido ou permissão da escola, via internet. Navegam em um universo maravilhoso de informações e, desta forma, a pesquisa tem gosto de aventura. A imagem faz parte de sua leitura; ela vale por muitas frases e eles a entendem. O fantasma de pré-requisitos foi afastado. Navegam em uma rede cujos nós são conceitos, cores e sons e o fazem entrando por qualquer nó. A compreensão e o significado têm nova dimensão, o que fica evidente quando jogam complicados *games* e resolvem problemas com imensa facilidade.

É, pois, mais que oportuno admitir que a escola não pode impor à geração net o mesmo que exigiu da geração do livro: silêncio, imobilidade, registro, memória e reprodução. Trata-se de uma geração que sabe expressar e apreciar criticamente os fenômenos da sociedade, daí ser relevante indagar: é válido o uso do computador e da internet desde a educação infantil? É o que discutimos a seguir.

3 VANTAGENS E DESVANTAGENS DO USO DO COMPUTADOR / INTERNET NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Silva (1999), quando se trata da integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) à educação, podemos encontrar sujeitos que manifestam uma tecnofobia (medo e recusa à tecnologia) e outros que expressam uma tecnolatria (as tecnologias são idolatradas e vistas como redentoras).

Para os tecnóforos, o uso das TIC enseja um ensino de caráter repetitivo e artificial, havendo ainda o perigo da diversão sobrepor-se à reflexão. Os que se enquadram nesta categoria acreditam que o aluno tende a isolar-se ao individualizar a pesquisa e o processamento da informação. Para eles, as novas tecnologias não refletem uma

sociedade da informação, mas sim uma sociedade de gente solitária (CARVALHO, 2005).

Matta (2004) admite que o uso do computador e da internet por jovens e adultos pode ser benéfico; no entanto, quando se trata de crianças pequenas, as vantagens são discutíveis. Para este autor, a imaturidade do pensamento lógico e das habilidades cognitivas das crianças pequenas sinaliza que o contato com uma interface de trabalho virtual, ou imaginário, pode ser prematuro e acarretar prejuízos no desenvolvimento. Ele afirma que a adoção de computadores e da informática em ambientes de aprendizagem ou em processos pedagógicos com crianças que tenham menos de sete anos contraria as abordagens construtivistas de educação. Acredita que os sistemas de computadores dificilmente poderão oferecer a concretude e as propriedades necessárias ao desenvolvimento das crianças. O virtual percebido como realidade pode distanciar a criança do seu desenvolvimento, ou, no mínimo, levá-la a perder um tempo que poderia estar sendo dedicado a alguma manipulação construtiva com objetos e materiais.

Mesmo considerando que ainda são necessárias pesquisas mais completas sobre esta problemática, Matta destaca dois riscos em relação à precoce relação com a tecnologia em tela, a saber: (a) a convivência e interação com os sistemas informatizados podem reforçar a fantasia das crianças, dificultando a percepção do ambiente físico que ainda é incompleta nesta idade; (b) a relação com companheiros virtuais descaracteriza e empobrece as possibilidades oferecidas pela troca de experiências com outros seres humanos.

Sanchez (1998) também se coloca contrário à utilização do computador / internet por crianças pequenas. Saliencia que este uso pode redundar em uma consciência equivocada de si mesmo e do próprio corpo. Os jogos interativos, quando permeados de violência, podem levar as crianças a perceberem o corpo humano como algo passível de ser manipulado e, desse modo, assumem uma perspectiva de banalização da violência (podem matar, chutar, socar...).

No entendimento desses dois autores (MATTA, 2004; SANCHEZ, 1998) é pouco recomendável oferecer recursos de informática para a educação de crianças pequenas (antes dos sete anos), principalmente quando as atividades que vão realizar são solitárias e lhes é permitido controlar o computador com autonomia. Eles postulam que é necessário dar à criança a oportunidade de se

ver, primeiramente, como ser humano; somente depois desta vivência é que ela terá condições de mergulhar no caos que caracteriza o ciberespaço, dando a este um direcionamento humano.

Ainda nesta linha de raciocínio, podemos situar as críticas de Moreira (*apud* CERVEIRA, 2002) ao uso do computador por crianças. Diz ele: (a) as tecnologias são inadequadas ao desenvolvimento infantil; (b) os benefícios que podem vir de seu uso ainda não foram suficientemente estudados; (c) elas se apresentam também como máquinas de entretenimento, o que acaba por valorizar o 'edutainment' (educação e divertimento).

Entre os que negam a aplicação dessa tecnologia à educação, cabe mencionar Setzer (2002, p.8), pioneiro nos estudos da informática educativa no Brasil, que se coloca radicalmente contra ao uso do computador e internet na educação elementar: "cremos que essas máquinas são extremamente nefastas para o desenvolvimento sadio e gradual de crianças e jovens, pois forçam atitudes adultas". Em síntese, as críticas de Setzer são as seguintes: (a) essas tecnologias estimulam um raciocínio matemático formal reduzido, que inibe a liberdade e sugestiona a criança a comportar-se como adulto; (b) favorecem uma rigidez; (c) contribuem para a criança tornar-se crítica demais e ter uma visão negativa do mundo; (d) trazem sérios riscos à saúde mental e física; e (e) no contexto do ensino formal, induzem à indisciplina.

Em uma perspectiva contrária aos autores mencionados, encontramos os que advogam a necessidade da educação acompanhar o movimento histórico que, na contemporaneidade, é marcado pela presença das TIC. Entre os que defendem o uso do computador e internet na educação está Landry (2002, p. 120), que nos diz:

é legítimo encorajar o uso das TIC em dispositivos de ensino e formação, desde que se leve em conta as condições de difusão dessa inovação tecnometodológica para evitar tanto o reforço do existente (valorizar a transmissão midiaticizada do conhecimento), quanto um efeito de vitrine (investimento na quinquilharia sem mudar os métodos da organização do ensino ou da formação). Ainda é preciso que os novos métodos sejam usados com discernimento, o que implica formar os participantes.

Nesta mesma linha de pensamento, Siraj-Blatchford (2003) e Sheridan; Samuelsson (2003) entendem que a utilização das TIC na infância pode contribuir para: ampliar as oportunidades educativas; estimular brincadeiras exploratórias; promover discussões, a criatividade e a resolução de problemas; o enfrentamento de riscos, além de estimular o pensamento flexível.

Consideramos bastante relevante a perspectiva de Amante (2004) ao afirmar que as mídias não podem ser visualizadas como mero recurso didático, mas sim como instrumento cultural a ser utilizado na prática pedagógica com finalidades sociais e pedagógicas que lhe confirmam um significado. Isto que dizer que o computador em uma sala de educação infantil deve constituir-se em possibilidade cultural, que favoreça as crianças apropriarem-se do significado de certas atividades que ajudem a construírem-se como sujeitos críticos e criativos.

Diante do exposto, pensamos que trazer as TIC, especialmente o computador e a internet, para o cotidiano de crianças é algo extremamente complexo e requer educadores competentes, com uma atitude positiva em relação à tecnologia (sem cair na tecnolatria). Os professores, além do conhecimento instrumental, precisam compreender teórica e empiricamente como as crianças aprendem, para poderem associar os meios às situações de aprendizagem.

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DESCOLADA DO DIÁLOGO COM A CRIANÇA MIDIÁTICA

No presente tópico, tendo como 'pano de fundo' a posição de Amante (2004) que destaca as tecnologias como artefatos culturais que atravessam a existência do ser humano, discutimos em que medida os professores da educação infantil estão preparados para estabelecer o diálogo com a criança midiática.

A formação de professores para a educação infantil hoje se faz predominantemente nos cursos de Pedagogia e de Formação para o Magistério em nível médio (antigamente denominado de Curso Normal). Para desenvolver nossa discussão nos apoiamos no trabalho de Gatti e Barreto (2009), em determinações estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (BRASIL, MEC/CNE, 2006) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil (BRASIL, MEC/SEB, 2010) e em uma análise de currículos do mencionado curso, oferecido em 7 universidades públicas localizadas na região sudeste, todas reconhecidas como instituições de excelência acadêmica (VILARINHO; MARTINS, 2012).

Em Gatti e Barreto (2009) recolhemos informações de ordem quantitativa que nos levam a perceber a complexidade do cenário educacional no qual transitam os professores da educação infantil. Essas autoras esclarecem que tais professores (307.626) representam 7,6% do total existente no país e atendem a 11,7% do conjunto de alunos matriculados em todos os níveis de ensino considerados. Mais da metade destes professores (59%) atua nas regiões sudeste e sul. Trata-se de um professorado jovem, pois 41% têm idade abaixo de 30 anos. A grande maioria pertence ao sexo feminino (98%); não possui trabalho secundário (93%) nem mesmo como professor; e se constitui como 'chefe de família' (95%). Um percentual elevado (54,3%) fez sua formação apenas em nível médio, tendo uma escolaridade média de 13 anos; este percentual somado ao dos que não receberam formação para o magistério (professores leigos), atinge o subtotal de 60%. A pesquisa indica, ainda, que esses docentes têm, em média, 25 a 31 horas semanais de trabalho.

Tais dados já permitem algumas aproximações, a saber: (a) a formação para o magistério da educação infantil tem sido variada, indo da não formação (5,7%) à formação rápida em nível médio (54,3%) e à superior (40%), o que nos leva a pensar nas diferenças que podem ocorrer em termos de qualidade da docência, pois é de se esperar que o sujeito que recebe uma formação mais prolongada (4 anos em um curso de licenciatura) desempenhará melhor seu papel de professor; (b) é possível que um percentual muito expressivo (59%), por se encontrar nas regiões tidas como mais desenvolvidas (sul/sudeste), tenha, de forma mais sistemática, contatos com experiências educacionais inovadoras. Considerando, também, que 86% dos docentes da educação infantil se encontram vinculados a secretarias municipais de educação, que normalmente promovem capacitações / treinamentos em serviço, é de se supor que vivenciem experiências que melhorem seu desempenho pedagógico; e (c) com a carga horária média de trabalho semanal (30 horas), poderíamos imaginar a existência de alguma sobra de tempo para estudos complementares; porém, como 95% se apresentaram como 'chefes de família' e tendo sido afirmado que dependem deste único

emprego para sobreviver, inferimos que as horas fora da escola são consumidas com os inúmeros afazeres domésticos.

Portanto, três dados se impõem em relação aos professores que já atuam na educação infantil: (a) predomínio da formação aligeirada e da não formação (60%); (b) dependência de uma única fonte de renda – o emprego como professor da escolaridade inicial, cujo salário geralmente é menor se comparado com os dos outros níveis de ensino. Esta dependência pode limitar as intenções de estudos continuados; (c) pouca disponibilidade de tempo para dar conta das suas tarefas pedagógicas e da realização de cursos complementares, seja pela carga horária semanal (30h) ou atuação como ‘chefe de família’.

Este cenário não nos permite esperar que os docentes quantificados por Gatti e Barreto (2009) estejam adequadamente preparados para o diálogo com a criança midiática, ainda que muitos deles (41%) sejam jovens, com menos de 30 anos, o que minimamente os caracterizaria como geração *Baby Busts*, sujeitos integrados à comunicação de massa disseminada pela TV e vídeo, acostumados com o controle remoto.

Verificamos, também, nos estudos dessas autoras, na parte em que analisaram 71 estruturas curriculares do curso de Pedagogia que, para um total de 3.513 disciplinas levantadas (3.107 obrigatórias e 406 optativas ou eletivas), foram visualizadas apenas 35 relacionadas às TIC na educação, sendo 22 obrigatórias e 13 optativas. Estas 35 representam 0,98% do total focalizado, o que revela uma expressiva desvinculação da formação do pedagogo das questões contemporâneas relativas à cultura digital.

Como o espaço de tempo entre a divulgação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (BRASIL, MEC/CNE, 2006) e o trabalho de Gatti e Barreto (2009) foi muito pequeno (apenas 3 anos), admitimos que as recomendações contidas no primeiro documento não estavam projetadas na caracterização do pedagogo apresentada na pesquisa em tela. Nestas diretrizes, que constituem o escopo da Resolução n.1 de 15/05/2006, preconizou-se que o pedagogo deve: (a) acompanhar o avanço do conhecimento e da tecnologia na área; (b) saber relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, mais especificamente aos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação com vistas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas. As

diretrizes também recomendam percursos formativos voltados para a educação a distância e as novas tecnologias.

No ano de 2010 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC/SEB, 2010), que ajudam a complementar o entendimento do perfil do pedagogo em relação ao seu trabalho educacional com as TIC. Nelas se afirma a necessidade de garantir às crianças pequenas experiências que promovam: (a) o relacionamento e a interação com a música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura, bem como convívio com diferentes suportes e gêneros textuais e escritos; e (b) a utilização de gravadores; projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos midiáticos. Podemos, então, inferir que o professor da Educação Infantil deve ter uma preparação para o trabalho pedagógico com as TIC.

Passados seis anos da aprovação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, o que encontramos? Vilarinho e Martins (2012) analisaram, no final de 2011, as organizações curriculares do curso em tela, disponibilizadas em páginas virtuais de 7 universidades, sendo 6 públicas e uma comunitária, todas de renome, situadas nos estados do Rio de Janeiro (5) e São Paulo (2). A análise identificou a presença de disciplinas que tratam da relação educação – TIC no currículo de Pedagogia nas seguintes universidades: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ – Faculdade de Educação - *campus* Maracanã e Baixada Fluminense); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ – Faculdade de Educação); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ – Instituto de Educação - *campus* Seropédica e Nova Iguaçu); Universidade Federal Fluminense (UFF - *campus* Niterói, Angra e Pádua); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ); Universidade de São Paulo (USP); e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

O conjunto dessas instituições oferece um total de 26 disciplinas que apresentam íntima relação com a questão das TIC - educação. Deste total, 6 (23%) são obrigatórias e 20 (77%) optativas ou eletivas. Fica, pois, evidente a ênfase em disciplinas optativas ou eletivas, cabendo admitir que estas se configuram como disciplinas secundárias, passíveis de não serem realizadas: basta que o aluno não opte ou não eleja uma disciplina desta natureza.

A análise desses currículos chama atenção para o descolamento da formação dos professores da educação infantil das dinâmicas

contemporâneas que transformam as sociedades em espaços crivados de tecnologias, especialmente as digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste artigo, salientamos que, embora a presença das mídias no cotidiano das sociedades já seja um 'fato velho', a tendência dos estudos educacionais sobre as tecnologias é concentrar-se nos conteúdos veiculados, deixando de lado o desvelamento dos imaginários que se constroem a partir das relações estabelecidas com os diferentes veículos de informação. Ao apresentarmos, no item 2, um breve perfil da criança midiática buscamos evidenciar que ela é bem diferente e não cabe mais tratá-la como *Baby Boomers* ou *Baby Busts* (TAPSCOT, 1999). No item 3, ao fazermos um contraponto entre as posições contrárias e favoráveis ao uso das tecnologias de informação e comunicação na educação infantil, tivemos a intenção de apontar a complexidade desta questão, dando ênfase à perspectiva de que esses aparatos fazem parte da sociedade contemporânea e estão intimamente ligados à vida humana.

Segundo Tapscott (1999), pais e professores têm de perceber que as crianças já não são como antigamente e, portanto, necessitam um processo educativo bem diferente das situações lineares, rotineiras e básicas. É preciso que os educadores estejam atentos para esta realidade tão recheada de possibilidades positivas quanto de riscos.

Verificamos, então, que são muitos os desafios que se apresentam à formação de professores da Educação Infantil, em especial aqueles que se referem ao crescente avanço tecnológico envolvendo as novas gerações. Hoje, os instrumentos tecnológicos / digitais ocupam um lugar de destaque na vida das crianças, diversificando, cada vez mais, os espaços de aprendizagem. As gerações atuais, mais especificamente os alunos, sejam eles de qualquer nível de ensino, na sua maioria, evidenciam habilidades diferentes e compreensão tecnológica, dominando, com grande facilidade e naturalidade as relações multifacetadas e complexas, reais ou virtuais, que advêm do uso dos instrumentos tecnológicos postos à sua disposição.

A desarmonia existente entre alunos e professores em relação ao domínio das tecnologias digitais perpetua o descompasso escola - sociedade da informação.

REFLECTIONS ON THE TEACHER'S PREPARATION FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION TO DIALOGUE WITH THE MEDIA CHILD

ABSTRACT

Technology is progressively more present in urban homes, schools, and when is not materialized in these spaces, constitutes children's "object of desire". Life, since the beginning, permeated by the TV, computer, video games, internet, out-doors, neon and print media makes us to foresee a new generation of human beings, called by some as audiovisual, by others net generation or even "children of chaos". These children and young adults reveal other ways of thinking and learning, building a cognitive culture that expresses certain skills that handwriting generation has not had the opportunity to develop, as it has been formed in an educational system that valued, basically, the logical-mathematical and linguistic abilities. Taking into consideration this background, it is appropriate questioning whether experienced teachers and teachers in training process are prepared to face, in the period of early childhood education, the pedagogical use of the computer and the internet. The development of pedagogical practices that achieve these technologies goes through the understanding of the characteristics of the Media child, who coexists naturally with multiple Medias, and by the reflection towards the advantages and disadvantages of computer and internet use in early childhood education. This article, thus, aims to enhance the gap between the training of teachers for early childhood education and the Media child that needs to be understood as a social being, historically determined, who interacts dynamically in its social world, influencing and being influenced, product and producer of relationships that occur in the family, at school and in society.

Keywords: Teacher training. Early childhood education. Media Child. Computer and Internet.

REFERÊNCIAS

AMANTE, L. Explorando as novas tecnologias em contexto de educação pré-escolar: a actividade de escrita. Lisboa. *Análise Psicológica*, 1, 22, p. 139-154, 2004.

Reflexões sobre o preparo do professor... - *Lúcia R. Goulart Vilarinho*

BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. F. *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo, Paulinas, 1989.

BRASIL / MEC - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n.1, de 15/05/2006. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Disponível em: http://r1.ufrj.br/graduacao/arquivos/docs_diretrizes/pedag_rcp01_06_resol.pdf. Acesso em 15/07/2011

BRASIL /MEC/Secretaria de Educação Básica – *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC-SEB, 2010

CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos. Conflitos multiculturais da globalização*. 8.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

CARVALHO, E. de C. *A importância das TIC no processo de desenvolvimento curricular*. 2005. Disponível em <<http://elisacarvalho.no.sapo.pt/>>. Acesso 10/11/2008.

CERVEIRA, P. *A Utilização do computador no jardim de infância*, 2002. Disponível em <<http://pcerveira30.googlepages.com/home>>. Acesso 23 de outubro de 2008.

DREIFUSS, R.A. *A época das perplexidades: mundialização, globalização e planetarização: novos desafios*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GATTI, B. A. (Coord); BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

LANDRY, P. O sistema educativo rejeitará a internet? In: ALAVA, S. (Org). *Ciberespaço e formações abertas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MATTA, A. E. R. *Informática educacional para crianças com menos de sete anos de idade*, 2004. Disponível em <www.matta.pro.br>. Acesso em 12/04/2008.

McLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1974.

PACHECO, E. D. (Org.). *Televisão, criança e imaginário* São Paulo: Papirus, 1998.

PRETTO, N. de L. Tecnologias da informação e comunicação e educação a distância: concepções e práticas. ENCONTRO DE PESQUISA DO NORTE E NORDESTE, 16. Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, *Apresentação de Trabalho*. 10 a 13 de junho de 2003

PRENSKY, M. *Digital natives, digital immigrants* – Part 1. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Disponível em <<http://marcprensky.com/writing/>>

Reflexões sobre o preparo do professor... - Lúcia R. Goulart Vilarinho

Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part 1. pdf> Acesso em 14/10/ 2008.

RUSHKOFF, D. *Um jogo chamado futuro* - como a cultura dos garotos pode nos ensinar a sobreviver na era do caos. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

SANCHEZ, R. *Our bodies? Our selves?* Questions about teaching in the MUD in literacy theory in the age of the internet. New York: Columbia Press University, 1998, p 92 – 106.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Coord.). *Crianças e Miúdos*. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SETZER, V.W. *Meios eletrônicos e educação: uma visão alternativa*, 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2002, p. 85-134.

SHERIDAN, S.; SAMUELSSON, I. P. Integração das TIC na primeira infância. In: *As TIC na Primeira-infância: Manual para formadores. Projeto Kinderet – Educative Technologies in Kindergarten Context*. Madrid – Lisboa: Comissão Européia, 2003.

SILVA, B. D. da. Questionar os fundamentalismos tecnológicos: tecnofobia versus tecnolatria. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 1, Desafios'99. Braga (Portugal): Universidade do Minho, 1999.

SIRAJ BLATCHFORD, J.; SIRAJ BLATCHFORD, I. *More than computers: information and communication technology in the early years*. London: The British Association of Early Childhood Education, 2003.

TAPSCOTT, D. *Geração digital - a crescente e irreversível ascensão da geração net*. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1999.

VILARINHO, L.R.G.; MARITNS, N.S. *Cibercultura, inclusão digital e formação do pedagogo: desafios curriculares*. Artigo submetido à avaliação do COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES – 10; COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE CURRÍCULO - 6. Faculdade de Educação – UFMG, Belo Horizonte, 4 a 6 de setembro de 2012.

Aprovado em março de 2015

Publicado em maio de 2015