



FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM OLHAR
ETNOGRÁFICO SOBRE A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSANGELA LIMA DA SILVA LOPES

2024
RECIFE/PE

ROSANGELA LIMA DA SILVA LOPES

**TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM OLHAR
ETNOGRÁFICO SOBRE A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, culturas e identidades.

Orientadora: Prof. Dr.^a Patrícia Maria Uchôa Simões

**2024
RECIFE/PE**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Suely Manzi – CRB-4 809

L864t Lopes, Rosangela Lima da Silva.

Tecnologias digitais de informação e comunicação:
um olhar etnográfico sobre a rotina na educação infantil
/ Rosangela Lima da Silva Lopes. – Recife, 2024.
105 f.; il.

Orientador(a): Patrícia Maria Uchôa Simões.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal
Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Culturas e Identidades, Recife, BR-PE,
2024.

Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

1. Educação infantil. 2. Prática de ensino. 3.
Tecnologia educacional. 4. Comunicações digitais 5.
Educação - Efeito das inovações tecnológicas. I.
Simões, Patrícia Maria Uchôa, orient. II. Título

CDD 370

**TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM OLHAR
ETNOGRÁFICO SOBRE A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

ROSANGELA LIMA DA SILVA LOPES

BANCA EXAMINADORA

BOLA DE MEIA, BOLA DE GUDE

(Milton Nascimento)

Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente
O sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra o menino vem
me dá a mão
E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso, não devo
Não quero viver como toda essa gente insiste em viver
Não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal
Bola de meia
Bola de gude
Um solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança um menino me dá a mão
Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja ele vem pra me dar a mão

À todas as crianças, as de ontem, as de hoje e as que ainda vão chegar...

Seremos resistência na defesa dos seus direitos!

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo a santíssima Trindade, ao pai, ao filho e ao espírito santo por ter me trazido até aqui para a realização de mais um sonho de vida. Agradeço por esse universo e essa natureza a qual sou uma parte.

Agradeço pelos meus ancestrais e toda minha família: avós, avôs, mãe, pai, irmãs, tias, tios, primos, primas, sobrinhos, esposo e filhos, com os quais tenho a honra de conviver, obrigada por todo cuidado.

Agradeço por todos meus amigos os quais vejo como anjos que me ajudaram e ajudam na jornada da vida.

Agradeço aos colegas de trabalho: gestora, coordenadora, companheiras e companheiros tanto da educação infantil como das outras modalidades, obrigada por todo cuidado e incentivo.

Agradeço a todos os professores que já tive até aqui e em especial a minha orientadora, por toda paciência, cuidado e dedicação ao longo desse período.

Agradeço aos colegas do mestrado pelos lindos momentos que vivemos juntos.

Agradeço a quem criou e a todos, desde o pessoal dos serviços gerais a coordenadora e coordenadora do curso, que sustentam o PPGEI- Programa de Pós-graduação em Educação Culturas e Identidades, que programa maravilhoso!

Agradeço a toda equipe da creche-escola, em especial a professora, educadores e crianças que me receberam para a realização desta pesquisa.

Agradeço as professoras da banca examinadora deste trabalho por todo cuidado e comprometimento.

Enfim, agradeço por todas as pessoas que passaram pela minha vida até aqui. A todas que me ensinaram a como ser e a como não ser. Sou muito grata por cada retalho que compõe minha história e por cada retalho que compôs mais essa história!

Obrigada Deus!

Obrigada minha gente!

RESUMO

O presente texto é fruto de uma pesquisa de mestrado, que analisou as relações entre as crianças e as tecnologias digitais de informação e comunicação na rotina de um grupo infantil na creche. Partimos do pressuposto de que as crianças da atualidade estão imersas numa cultura digital, vivendo uma infância contemporânea, marcada por diferentes formas de ver e ser criança, e essa infância é marcada também pelos avanços tecnológicos atuais. Dessa forma, as crianças que chegam as creches já possuem familiaridade com as tecnologias digitais de informação e comunicação e sobre esses equipamentos demonstram conhecimento e curiosidade. Nesse sentido, este estudo traçou um modesto percurso histórico do descobrimento do sentimento de infância com Ariès(1981), apresentou o processo de institucionalização da infância no mundo e no Brasil com Sarmiento (2005) e Oliveira (2014). As características da infância contemporânea foram abordadas com base nos estudos de Couto (2013) e Lévy, (2010). Sobre as tecnologias e seus avanços, tecnologia na educação, e tecnologias digitais de informação e comunicação nas pesquisas tomamos como base os estudos de Kenski (2012), Lucena (2016) e Lévy (2010), Bogolenta (2019); Anjos e Francisco (2021); Cunha Neto (2022) e Silva (2019). Definida como uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, tivemos como método a observação participante na rotina de um grupo infantil, o que resultou na construção de um diário de campo com 42 dias de registro. A análise dos dados foi realizada a partir da análise do conteúdo via análise temática, proposta por Bardin (2011). Como resultado, compreendemos que as TDICS fazem parte da rotina pedagógica da creche e o uso pelas crianças é mediado pela professora ou professor/educadora ou educador que por sua vez fazem uso destes recursos como instrumentos de apoio a prática pedagógica. Já as crianças revelaram traços da cibercultura e da cultura lúdica digital por meio das brincadeiras.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Rotina pedagógica; Infância Contemporânea; TDICS

RESUMEN

El presente texto resulta de una pesquisa de maestrado, que analizó las relaciones entre los niños y las tecnologías digitales de información y comunicación en la rutina de un grupo infantil de guardería. Partimos del presupuesto de que los niños de la actualidad viven inmersos en una cultura digital, viviendo una infancia contemporánea, marcada por diferentes formas de ver y de ser crianza y esa infancia es marcada también por los avances tecnológicos actuales. De este modo, los niños que llegan en las guarderías ya poseen familiaridad con las tecnologías digitales de información y de comunicación y sobre esos equipos demuestran conocimiento y curiosidad. En este sentido, el presente estudio trazó un modesto trayecto histórico del descubrimiento del sentimiento de la infancia con Ariés (1981), presentó el proceso de institucionalización de la infancia en el mundo y en Brasil con Sarmiento (2005) y Oliveira (2014). Las características de la infancia contemporánea han sido abordadas con base en los estudios de Couto (2013) y Levy (2010). Sobre las tecnologías y sus avances, tecnología en la educación y tecnologías digitales de información y comunicación en las pesquisas tomamos como base los estudios de Kenski (2012), Lucena (2016) y Lévy (2010), Bogolenta (2019); Anjos y Francisco (2021); Cunha Neto (2022) e Silva (2019). Definida como una pesquisa calitativa de cuño etnográfico, tuvimos como método la observación participante en la rutina de un equipo infantil, lo que ha resultado en la construcción de un diário de campo con 42 días de registro. El análisis de los datos fue hecha a partir del análisis del contenido por el análisis temáticos por Bardin (2011). Como resultado, hemos percebido que las TDICS hacen parte de la rutina pedagógica de guardería y el uso por las crianzas es mediado por la maestra o educadora o educador que, por su vez, hacen uso de estos recursos como instrumentos de Apoyo a la práctica pedagógica. Ya los niños revelaron trazos de la cybercultura y cultura lúdica digital por medio de los juegos y bromas.

PALABRAS- CLAVE: Infancia Contemporánea; Educación Infantil; Rutina pedagógica; TDICS

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Vista frontal da unidade	45
Figura 2 - Entrada da sala	47
Figura 3 - Vista do canto direito da sala.....	48
Figura 4 - Interior do aquário	49
Figura 5 - Roda de conversa com	55
Figura 6 - O cineminha em sala.....	64
Figura 7- Super concentração	68
Figura 8- Uma passagem temporária	70
Figura 9 - A hora do celular	72
Figura 10 - Alô médico!.....	76
Figura 11- Veja amigo!	76
Figura 12 - Olha a pose!	78
Figura 13 - Super conectado!	80
Figura 14 - Veja! veja!.....	80
Figura 15 – Que interessante!	83
Figura 16 - Deixe-me ver!	83
Figura 17 - Quem é?.....	86
Figura 18- Vamos gravar!	88

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A INFÂNCIA E SUAS RECONFIGURAÇÕES AO LONGO DO TEMPO	17
2.1	A descoberta do sentimento de infância	17
2.2	A institucionalização da infância	20
2.3	Infâncias contemporâneas.....	26
3	AS TECNOLOGIAS E SEUS AVANÇOS.....	29
3.1	de onde vem as tecnologias?	30
3.2	Tecnologias na educação.....	32
3.3	Tecnologias digitais de informação e comunicação nas pesquisas	35
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	43
4.1	O lócus da pesquisa: a creche escola	44
4.2	A sala de aula do grupo infantil III.....	47
4.3	As crianças, a equipe, e a rotina pedagógica do grupo infantil III	49
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	53
5.1	O contato inicial com o grupo infantil III	53
5.2	As tecnologias digitais de informação e comunicação na rotina pedagógica do grupo infantil III	55
5.2.1	Uso da tecnologia como instrumento de controle:	56
5.2.2	Uso da tecnologia sem adequação a realidade do grupo	59
5.3	Um olhar sobre as interações entre crianças e tecnologias digitais de informação e comunicação	66
5.3.1	Interações mediadas pelo adulto	67
5.3.2	Interações nos momentos do brincar livre	73
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90

APRESENTAÇÃO

*Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida
que passa pela minha e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me
acrescentam e me fazem ser quem eu sou.
(Cris Pizziment).*

Esta pesquisa é feita de retalhos. Retalhos de uma mulher branca da periferia, filha, mãe, esposa, professora, costureira e dona de casa. Nascida em 06 de abril de 1984 por volta do meio-dia, de parto natural no hospital geral de Jaboatão dos Guararapes. Ariana com ascendente em câncer. Segunda filha. A filha do meio de Maria José, uma dona de casa e de Severino José um mestre de obras. Neta de Judite e José Amaro e de Vicência e José Luzié, famílias que migraram do interior do estado de Pernambuco para a periferia da capital.

Grande parte da vida, desde a infância até a fase adulta, ela viveu no Loteamento Grande Recife, comunidade popular da cidade de Jaboatão dos Guararapes. Morou numa casa com um grande quintal e muitas árvores. Esse espaço que foi palco para muitas aventuras e descobertas que guardam as melhores lembranças da infância.

Nessa humilde família, os estudos sempre foram prioridade. Aos 4 anos de idade, acompanhando sua irmã, ela começa a estudar na escolinha da tia Nena, uma pequena escola particular na comunidade. No ano seguinte, ela ingressa na turma de alfabetização, desta vez numa escola comunitária da associação de moradores do bairro e aos 6 anos e 4 meses, ela segue para o ensino fundamental I na escola pública estadual da comunidade, onde permaneceu até a conclusão do ensino fundamental II.

Aos 15 anos, ela inicia uma nova na vida. Muda de escola e começa os estudos na turma do magistério, na escola pública estadual Marcelino Champagnat. E, assim, é contagiada pela educação. Aos 16 anos, tem sua primeira experiência profissional

numa escola particular do bairro, como auxiliar da professora na turma da Educação Infantil.

Ela ouvia falar de Educação Infantil na escola de formação, vivia a prática profissional e seguia reproduzindo o que a professora da sala orientava: preparar as tarefinhas no caderno de cada criança, ajudar as crianças na realização das atividades, acompanhar as crianças ao banheiro, ajudá-las na hora do lanche, separar as atividades no final do mês, pintar as capas dos envelopes, dentre outras orientações que faziam parte da rotina.

Desde esse tempo, as inquietações eram constantes, dentre elas, o olhar para criança enquanto ser incompleto e incapaz, que precisavam “apenas” aprender as letras, os números, e escrever ao menos seu primeiro nome até o final do ano letivo.

Ao final dos três anos, ela sai do magistério disposta a continuar os estudos na área da educação e entrar no curso superior, cursar Pedagogia. Então segue trabalhando em escolas particulares e tentando o vestibular.

Por um tempo, ela trabalhou como operadora de caixa de supermercado e, mesmo trabalhando de forma exaustiva, não tinha desistido do outro sonho, o de entrar na universidade.

No ano de 2005, ela consegue aprovação no vestibular da UFRPE para o curso Normal Superior. E, assim, no ano de 2006, iniciam-se os novos desafios: cursar graduação na universidade pública e atuar como auxiliar de desenvolvimento infantil após aprovação num concurso público.

Nessas novas experiências, ela é, mais uma vez, fortemente atravessada pela educação e em especial pela educação infantil. Seja na disciplina de fundamentos da Educação Infantil, seja na prática, na realidade da creche que foi lotada. A educação infantil foi se desenhando como o espaço de formação, atuação, paixão e militância.

Sempre curiosa e reflexiva acerca das experiências vivenciadas na área da Educação Infantil, no ano de 2021, embarca numa nova experiência: professora digital da educação infantil. Nesse meio, surge a curiosidade sobre o uso das tecnologias com as crianças pequenas. É em meio a esses retalhos que surge esta pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, diferentes perspectivas acerca das concepções de infância e criança disputam espaço em nossa sociedade contemporânea. Tais perspectivas possuem trajetórias históricas, sociais e culturais, que seguem sendo ressignificadas com o passar do tempo.

Philippe Ariès, um historiador francês, nos trouxe grandes contribuições acerca da descoberta do sentimento da infância, segundo ele:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS 1981, p. 65)

Com a descoberta do sentimento de infância, a partir dos estudos de Ariès (1981) foi possível uma ressignificação do olhar para a criança. Se as crianças antes eram vistas como seres sem direitos ou visibilidade, a partir dessa descoberta elas passam a ser o ponto central da organização familiar, aguçando o interesse de várias áreas de estudo.

Embora alguns dos elementos da posição de Ariès sejam considerados questionáveis, Corsaro (2011) aponta que o seu trabalho é de grande relevância na história da infância. Como resultado dos estudos de Ariès muitos historiadores passaram a dar ouvidos as vozes e as perspectivas das crianças em seus estudos sobre crianças e infância.

De acordo com Corsaro (2011) as contribuições de Ariès ofereceu ainda um argumento construtivista sobre as mudanças institucionais e seus efeitos sobre as concepções das crianças. Tais mudanças, que foram vistas como fases de uma história particular da Europa, envolveram mudanças nas configurações da família e das instituições educacionais. O movimento de transformação de famílias extensas em famílias nucleares, até a necessidade de escolas organizadas por idade, teve efeitos importantes tanto sobre as concepções da infância quanto sobre a vida das crianças.

É nesse cenário que desponta a institucionalização da infância que de acordo com Sarmiento (2004) é marcado, por diversos fatores, entre eles, a criação de instituições públicas de socialização, nesse caso, a escola que também esteve associada a

construção social da infância. Nesse período começa a se constituir um conjunto de saberes sobre a criança, seja como objeto de conhecimento, seja como alvo de um conjunto de prescrições relacionadas ao desenvolvimento, com padrões estipulados de uma certa normalidade.

No Brasil, a história da educação infantil acompanhava, de certa forma, a realidade de outros países, com a Europa, por exemplo. Até meados do século XIX, o atendimento institucionalizado para crianças pequenas praticamente não existia. Com a abolição da escravatura, por volta da segunda metade do século XIX essa situação vai se modificando tendo como um dos possíveis fatores a migração da área rural para os centros urbanos, que favoreceu um certo desenvolvimento cultural e tecnológico, e a Proclamação da República como forma de governo (Oliveira, 2014).

Frente a tantas transformações sociais, a infância seguiu caminhando num fluxo contínuo de mudança, não só pela entrada e saída de seus atores concretos, mas por efeito das “ações internas e externas dos fatores que a constroem e das dimensões de que se compõe” (Sarmiento, 2005, p. 366). A infância seguiu sendo atualizada na prática social, e nesse sentido:

A introdução dos jogos e vídeos informáticos alterou parcialmente o tipo de brinquedos e o uso do espaço-tempo lúdico das crianças gerando novas linguagens e apetências de consumo, que não podem deixar de ser considerados na análise contemporânea das culturas e das relações de pares das crianças, nomeadamente pelos efeitos no aumento da assimetria do poder de compra e nas desigualdades sociais, com impactos na composição de uma “infância global”, consumidora dos mesmos produtos, sobretudo os emanados da indústria cultural para a infância, mas com profunda heterogeneidade interna (Sarmiento, 2005, p. 366).

Partindo do pressuposto de que as crianças contemporâneas estão conectadas às tecnologias digitais desde a mais tenra idade, e chegam à creche com inúmeras hipóteses, habilidades e curiosidades sobre as tecnologias e seu uso no cotidiano, surgem as indagações: Como se dá o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na rotina pedagógica da creche? Como acontece a interação das crianças com as tecnologias digitais de informação e comunicação nesse contexto institucional?

As crianças contemporâneas já nascem inseridas no contexto das tecnologias em constante avanço e participam ativamente do mundo digital, vivendo por meio das tecnologias móveis, a conectividade (Couto, 2013).

Na rotina da educação infantil, as tecnologias digitais de informação e comunicação se fazem presente, mas o seu uso divide opiniões: de um lado os recursos são vistos como vilões, quando se destaca seus malefícios para a vida da criança e por outro lado, é visto como mais um recurso de apoio à prática pedagógica.

A relação das mídias com os processos educacionais encontra problemas nos diversos níveis e modalidades. A falta de conhecimento dos professores, seja na formação inicial ou na formação continuada, dificulta o uso dos recursos e suas potencialidades (Kenski, 2012).

Nesse sentido, este estudo buscou refletir sobre essas questões, tendo como objetivo geral analisar as relações entre as crianças e as tecnologias digitais de informação e comunicação na rotina de um grupo infantil da creche, tendo como objetivos específicos:

I- Compreender como se dá o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na rotina do grupo;

II- Identificar as interações entre as crianças e as tecnologias digitais de informação e comunicação na rotina do grupo;

Este estudo justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões dessa relação complexa entre tecnologias digitais e educação infantil, permitindo apresentar ao universo acadêmico mais uma forma de perceber tal fenômeno, fortalecendo assim o campo teórico dos estudos da infância, da educação infantil e da tecnologia. Nesse sentido, é de grande relevância para as crianças pelo incentivo a autonomia, a expressão e para além disso, e também é um convite aos adultos a estar presente junto as crianças nos diversos momentos de interação. Este estudo pode colaborar para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos profissionais da educação infantil e para a avaliação e construção de políticas públicas nas áreas em questão.

Definida como uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, esta teve como método a observações participantes da rotina de um grupo infantil, o que resultou na construção de um diário de campo com 42 dias de registro. A análise dos dados se deu pela análise do conteúdo via análise temática proposta por Bardin (2011).

Este texto está organizado em 4 capítulos. No primeiro, apresentamos uma modesta caracterização do percurso histórico de descobrimento do sentimento de

infância com Ariès (1981) em seguida, o processo de institucionalização da infância no Brasil e no mundo com Sarmento (2005) e Oliveira (2014) e ainda a caracterização da infância contemporânea com Sarmento (2004), Couto (2013) e Lévy (2010).

No segundo capítulo, será apresentado algumas características das tecnologias e seus avanços com Kenski (2012) Lucena (2016) e Lévy (2010) que também estão presente na discussão sobre a tecnologia na educação junto a Belloni (2009). As tecnologias digitais de informação e comunicação nas pesquisas é discutida por Bogolenta (2019), Anjos e Francisco (2019), Cunha Neto (2022) e Silva (2019).

O terceiro capítulo, apresenta o percurso metodológico, caracterizando o lócus da pesquisa, a sala de aula do grupo infantil observado e as crianças, a equipe e a rotina pedagógica da turma.

O quarto capítulo apresenta os resultados e discussões da pesquisa, descrevendo o contato inicial com o grupo infantil e logo após, os episódios que foram agrupados em 4 subtópicos: As tecnologias digitais de informação e comunicação na rotina pedagógica do grupo infantil III; Um olhar sobre as interações entre crianças e tecnologias digitais de informação e comunicação, interações essas mediadas pelo adulto e momentos de interação no brincar livre.

Por fim, apresentamos as considerações finais, com base nos desafios para a realização da pesquisa, as contribuições para os campos em estudo, os limites da pesquisa e as questões em aberto.

2 A INFÂNCIA E SUAS RECONFIGURAÇÕES AO LONGO DO TEMPO

Este capítulo tem o intuito de apresentar um modesto recorte da historicidade da infância, e de sua institucionalização, bem como suas reconfigurações ao longo do tempo, desencadeando na infância contemporânea. Partiremos do período em que o sentimento da infância começa a apresentar seus traços com a resignificação do olhar para as crianças que passam a assumir postos diferentes na sociedade.

Mais adiante é traçado também um percurso da institucionalização da infância com a criação das escolas e seus desdobramentos em cenário mundial e nacional, que rebate na criação de leis e documentos oficiais, instituídos pelo estado que reorganizam e orientam o trabalho nas instituições escolares e em especial, na educação infantil.

A infância contemporânea é apresentada como um momento de reinstitucionalização da infância, que mais uma vez é marcada pelas transformações da sociedade como um todo, dentre essas: O retorno das crianças a economia, tanto pelo lado da produção, quanto pelo lado do marketing e do consumo e o crescente avanço tecnológico que torna disponível na palma da mão equipamentos cada vez mais sofisticados, que reúne infinitas possibilidades de interatividade e conexão.

2.1 A DESCOBERTA DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA

Até o século XIII, a sociedade parecia não ter interesse pela imagem da infância, visto que, essa categoria social era considerada um período de transição que precisava ser logo ultrapassado, não deixando qualquer lembrança no indivíduo.

Foi na iconografia do século XIII, que começou a surgir as representações de crianças um pouco mais próximas da ideia da criança moderna. Representado sob a aparência de um rapaz muito jovem, surgiu o primeiro tipo de criança: o anjo. Ele aparentava a idade das crianças medianas. Os “Dos Anjos” eram crianças educadas para ajudar à missa ou tornarem-se seminaristas na igreja Católica (Ariès, 1981).

Um segundo tipo de representação de criança surgiu com base no modelo ancestral de crianças pequenas da história da arte: o menino Jesus, ou a Nossa Senhora menina. E, assim como as demais crianças, a representação desses personagens era a de um adulto em miniatura ou ainda um pequeno Deus- pai. Um terceiro tipo de representação de criança surgiu na fase gótica, a criança nua. Nesse caso, a imagem do menino Jesus como de outras crianças da mesma faixa etária não era representada sem roupa (Ariès, 1981).

A criança não estava ausente da idade Média, sobretudo a partir do século XIII, a questão é que elas não eram representadas de forma real, como apresentavam-se em seus cotidianos. A partir da iconografia religiosa da infância, destacou-se uma iconografia leiga nos séculos XV e XVI que ainda não apresentava a imagem da criança sozinha, mas desenvolveu a cena de gênero que, junto as “pinturas anedóticas começaram a substituir as ilustrações estáticas de personagens simbólicas” (Ariès, 1986, p. 55). E, nesse cenário, o autor mostra que:

A criança se tornou uma das personagens mais frequentes dessas pinturas anedóticas: a criança com a família; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos; a criança na multidão, mas ressaltada no colo de sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ourives, de um pintor, ou ainda a criança na escola, um tema frequente e antigo, que remontava ao século XIV e que não mais deixaria de inspirar as cenas de gênero até o século XIX (Ariès, 1981, p. 55).

Nas cenas acima citadas, é importante salientar que elas não tinham por foco um destaque exclusivo da infância ou das crianças: ora elas eram personagens principais, ora eram personagens secundárias nas representações (Ariès, 1981).

Em meio a essas discussões, Ariès (1981) percebeu que, na vida cotidiana, as crianças eram representadas junto com os adultos, participando das mesmas atividades, e que os pintores pareciam gostar de representar a criança por serem engraçadas e divertidas.

Por volta do século XVI, a representação de criança é percebida nas efígies funerárias. A curiosidade é que elas surgem no túmulo de professores. Nas sepulturas deles era representado uma cena de aula, com o professor no meio, junto aos seus alunos (Ariès, 1981).

A sociedade naquela época revelava pouco interesse em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido

pequena. A infância era vista apenas como uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança. Nessa época, não se pensava que a criança já tivesse personalidade. De toda forma, o aparecimento das crianças nas efígies funerárias, foi indicativo de que elas estavam saindo do anonimato (Ariès, 1981).

Por volta do século XVI, começou a surgir o retrato da criança morta, e isso configurou-se num marco importante na história dos sentimentos. Surgia o desejo de fixar os traços de uma criança para se guardar a lembrança, evidenciando que este ser não era tão insignificante. Com a mortalidade infantil em altos números, “uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres uma especificidade antes irrelevante: “foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal” (Ariès, 1981, p. 61).

A importância dada a personalidade da criança parecia estar relacionada a uma cristianização dos costumes, visto que as pessoas estavam mais adeptas ao cristianismo e buscavam viver na prática essa religião. Algumas famílias, por exemplo, demonstraram interesse pela vacinação e outras práticas de higiene para com as crianças, o que levou a uma redução da mortalidade infantil e, por consequência, o controle da natalidade que estava sendo ampliado na sociedade da época (Ariès, 1981).

Foi no século XVII, que os retratos de crianças sozinhas se multiplicaram. Nesse período, a nudez se tornou uma prática rigorosa nos retratos de crianças. E os retratos de família revelaram a tendência de se organizar em torno da criança. Foram surgindo inúmeras cenas de infância de caráter convencional: a lição de leitura, a lição de música, ou grupos de meninos e meninas lendo, desenhando e brincando. Nesta mesma época, surge também um gosto pelos hábitos e pelo jargão das crianças pequenas. Os adultos passaram a interessar-se em registrar as expressões das crianças e em empregar o seu vocabulário, ampliando assim um interesse expressivo pela infância real (Ariès, 1981).

A história do surgimento do sentimento de infância não foi um processo linear como apresentamos acima, esses recortes nos permitiram compreender um pouco desse percurso histórico que, conforme Castro (2002) se faz necessário revisitá-los uma vez que estes alimentam muitos conceitos e perspectivas sobre a infância nos dias de hoje.

Os estudos de Philippe Ariès (1981) realizados ainda na segunda metade do século passado mesmo sendo alvo de críticas de historiadores como Kuhlmann (2010) e Heywood (2004), por exemplo, revelaram-se como marco para a discussão sobre criança e infância. O autor tornou-se pioneiro pela proposição da emergência da concepção de criança, a partir de um sentimento de infância que surgiu, segundo ele, na modernidade.

As contribuições de Ariès mobilizaram e aguçaram o debate sobre as diferentes formas de problematizar as práticas educativas e assistenciais, bem como, o convívio entre as gerações e como as diferentes relações sociais foram construídas historicamente. De acordo com Simões e Miranda (2022):

A partir da sua grande contribuição que colocou em tela o processo da descoberta da infância, é possível pensar como as diferentes sociedades pensaram suas infâncias, para além da modernidade e produziram uma história da criança, que mesmo a sombra da família, buscou romper a historiografia tradicional que negligenciava a infância (p. 119).

Nesse sentido, Sarmiento (2004) aponta que o processo de construção histórica da infância resultou num movimento complexo de produção de representações sociais sobre crianças, de estruturação dos seus cotidianos e de constituição de organizações sociais para as crianças. Com isso, no início da modernidade, temos a institucionalização da infância com a criação das escolas que enquanto instância pública de socialização, junta-se ao movimento de construção social da infância.

2.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Desde o final do século XIX, as ciências médicas, a Psicologia, a Pedagogia e outras áreas das ciências humanas já revelavam interesse pela criança e seu desenvolvimento (Sarmiento, 2005).

No início do século XX, no cenário mundial, a preocupação era de encaminhar concepções sobre a infância a um estudo mais rigoroso e científico, interligado as condições de vida da criança em uma sociedade real, como também era de interesse

geral que os valores sociais produzidos no embate dos problemas políticos e econômicos fossem definidos como metas para a educação infantil (Oliveira, 2014).

Nesse sentido, Oliveira (2014) aponta que:

destacaram-se na pedagogia e na psicologia no período seguinte a Primeira Guerra Mundial (quando era proposta a salvação mundial pela educação) as ideias a respeito da infância como fase de valor positivo e de respeito a natureza. Tais ideias impulsionaram um sentimento de renovação escolar culminando com o Movimento das Escolas Novas. Esse movimento se posicionava contra a concepção de que a escola deveria preparar para a vida com uma visão centrada no adulto, desconhecendo as características do pensamento infantil e dos interesses e necessidades próprios da infância. Para ele, a aprendizagem não se fazia pela recepção passiva de conteúdos já formulados, mas pela atividade da criança em experimentar, pensar e julgar, especialmente em pequenos grupos (p.37).

No Brasil, a história da infância e da educação infantil acompanhava, de certa forma, a realidade de outros países, com a Europa, por exemplo. Até meados do século XIX, o atendimento institucionalizado para crianças pequenas praticamente não existia. Com a abolição da escravatura, por volta da segunda metade do século XIX essa situação vai se modificando tendo como um dos possíveis fatores a migração da área rural para os centros urbanos, que favoreceu um certo desenvolvimento cultural e tecnológico (Oliveira, 2014).

Antes mesmo da Proclamação da República, o projeto social de construção de uma nação moderna, buscava condições para que a elite do país assimilasse os preceitos educacionais no Movimento das Escolas Novas que havia sido criado em meio as transformações sociais na Europa e trazido para o Brasil pelos americanos e europeus (Oliveira, 2014).

O jardim de infância, de criação europeia, foi um projeto trazido para o Brasil. O projeto dividiu opiniões entre os setores sociais da época o que não impediu a sua implementação. Em 1875 é criado o jardim de infância no Rio de Janeiro e 1877 em São Paulo, estes foram criados por entidades privadas. Anos depois surge os jardins de infância públicos, com o atendimento voltado para as crianças da elite. Surgia aí a preocupação com as crianças das camadas sociais menos favorecidas, como também algumas posições históricas acerca da educação infantil: O assistencialismo e a educação compensatória para as crianças mais pobres (Oliveira, 2014).

Com a Proclamação da República em 1889, em meio a um cenário de mudanças ideológicas, o entendimento das questões sociais também passa por modificações,

mas as crianças continuaram a serem percebidas pela sua classe social. Os jardins de infância e escolas infantis estavam surgindo por toda parte (Oliveira, 2014).

Nesse cenário, a urbanização e a industrialização nos grandes centros urbanos intensificadas no início de século XX, reconfigurou a estrutura familiar tradicional no tocante ao cuidado dos filhos pequenos. As fabricas criadas na época, começaram a admitir mulheres para o trabalho. Mas quem iria cuidar da criança enquanto a mãe trabalhava? A questão da mulher operária com filhos suscitou muitos embates entre trabalhadores e patrões, que culminou, após muitas lutas e conflitos, com a criação de creches, escolas maternais, vilas operárias e clubes esportivos (Oliveira, 2014).

As relações entre patrões e operários não seguiram tão harmoniosas, visto que os espaços que foram criados funcionavam como uma forma de controlar a vida dos trabalhadores. Nesse cenário, os trabalhadores, organizados em sindicatos, começaram a reivindicar ao Estado a criação de creches, escolas maternais, e parques infantis (Oliveira, 2014). De acordo com a mesma autora citada:

Na década de 20, a crise no sistema político oligárquico então predominante e a expansão das atividades industriais culminaram com a revolução de características burguesas no país. Nesse momento político extremamente importante, ocorreu em 1922, no Rio de Janeiro, o primeiro congresso brasileiro de proteção à infância, no qual foram discutidos temas como a educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça, com ênfase no papel da mulher como cuidadora. Neste contexto surgiram as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins da infância (p.47).

Desde o início do século, até a década de 50, as poucas creches situadas fora das indústrias eram de responsabilidade de entidade filantrópicas laicas e principalmente das religiosas. Essas entidades recebiam ajuda governamental para desenvolver seu trabalho, além de receberem doações de famílias ricas. O trabalho com as crianças nas creches seguia a lógica do assistencialismo e da proteção: as crianças precisavam estar bem alimentadas, bem cuidadas e em segurança. O trabalho voltado a educação, ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças não era valorizado (Oliveira, 2014).

No período dos governos militares, pós-1964 as políticas adotadas em nível federal continuaram a defender a ideia de creche e pré- escola como equipamentos sociais de assistência à criança carente. O Estado continuava a ajudar as entidades filantrópicas, assistenciais, comunitárias e religiosas, com programas emergenciais

com baixo custo, organizados muitas vezes por pessoas sem formação ou conhecimento da realidade infantil (Oliveira, 2014).

Nas décadas de 70 e 80, o contexto político e econômico impulsionou novamente as lutas dos movimentos sociais pela democratização do país e o combate às desigualdades. Com a abertura política e a queda do regime militar, novas medidas começam a ser adotadas com a finalidade de ampliar o acesso à escola da população menos favorecida, com garantia de permanência e aprendizados básicos. A pressão dos movimentos sociais, fez elevar, nos grandes centros urbanos da época, o número de creches mantidas pela administração pública e as creches conveniadas, tanto no âmbito municipal, estadual e federal (Oliveira, 2014).

O trabalho pedagógico realizado nestas creches, era alvo de muitos questionamentos feitos por técnicos e professores, sobretudo os programas de cunho compensatório e da abordagem de privação cultural na pré- escola. As evidências revelavam que as crianças das classes populares não estavam sendo beneficiadas por tais programas, que acabavam por discriminá-las, visto que as programações pedagógicas estabelecidas definiam as crianças por suas carências e dificuldades, baseadas no padrão das camadas médias (Oliveira, 2014).

Em 1985, com término do período militar, novas políticas para creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento elaborado em 1986. Surge nesse período também muitos questionamentos políticos por parte dos educadores o que acaba retomando a discussão das funções da creche e da pré-escola visando a elaboração de novas programações pedagógicas, buscando romper com concepções assistencialistas e compensatórias, com o olhar voltado para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças (Oliveira, 2014).

As lutas pela democratização da escola pública, junto a pressão dos movimentos feministas e movimentos sociais de lutas por creches, acabaram por colaborar com reconhecimento da educação em creches e pré-escola como um direito da criança e um dever do estado a ser cumprido nos sistemas de ensino, instituído na constituição federal de 1988 (Oliveira, 2014).

E assim foram surgindo diversas políticas, projetos e leis para a garantia e do acesso, permanência e qualidade da educação infantil em nosso país, dentre eles: O estatuto da criança e do adolescente em 1990, A nova LDB, lei 9394/96 que definiu uma conquista histórica: a educação infantil como etapa inicial da educação básica.

Um Referencial Curricular Nacional formulado pelo MEC (1998) e Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (1999) que foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação (Oliveira, 2014).

As diretrizes de 1999 já apresentava o educar e o cuidar como aspectos indissociáveis da educação infantil e defendiam:

Uma concepção de criança como sujeito ativo que interage com o mundo por meio da brincadeira e principalmente como alguém com direito a viver sua infância; daí as preocupações, manifestadas no parecer, em combater a antecipação de rotinas e práticas características do ensino fundamental para orientar o trabalho com crianças pequenas (De Oliveira, 2014, p. 58).

Mesmo com a criação das diretrizes nacionais para a educação infantil, muitas pesquisas revelam que ainda predomina a perspectiva assistencialista e protetora das creches e da pré- escola com período de antecipação e preparação para o ensino fundamental (Oliveira, 2014).

Nesse cenário, em 2009, novas Diretrizes Curriculares Nacionais foram definidas para a educação infantil, que dentre as várias orientações, buscou reforçar que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deveria ter como objetivo principal, promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade. As novas diretrizes orientaram ainda a Educação infantil fora do contexto urbano, realizada em território de população indígena, do campo, quilombola, ribeirinha e outras e ainda a educação inclusiva das crianças com deficiência (Oliveira 2014).

A Diretrizes Curriculares seguiram orientando as práticas na educação infantil até a consolidação da BNCC, a Base Nacional Comum Curricular no ano de 2017. O processo de construção até a aprovação da BNCC foi marcado por muitas tensões e questionamentos de entidades organizadas, das universidades, dos movimentos sociais, dos pesquisadores e de professores que se mostraram contrários a metodologia de construção do documento, que foi feito num pequeno espaço de tempo, sem um aprofundamento satisfatório (Barbosa; Silveira; Soares; 2019).

Mesmo com suas incompletudes e tensões, a BNCC é atualmente o documento norteador para as práticas pedagógicas na educação infantil. Com base nesse documento é que estados e municípios, seguem configurando e reconfigurando seus planos e políticas locais.

Na Rede Municipal de Ensino de Recife, a partir da BNCC, foi construída uma Política de Ensino para a educação infantil que:

Em consonância com a Política de Ensino da Prefeitura do Recife (2015a), a matriz curricular para Educação Infantil que se apresenta, obteve as adequações necessárias, decorrentes das exigências da BNCC (BRASIL. Ministério da Educação, 2017), dando amplitude ao que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), que concebem o currículo, como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências, e os saberes das crianças, na faixa de 0 a 5 anos de idade, com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o seu desenvolvimento integral (Recife, 2021).

A Política de Ensino do Recife para a educação infantil se organiza em cinco campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Dentro de cada campo de experiência são indicados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, as sugestões de vivência e a qual faixa etária é destinado.

Frente as propostas e currículos instituídos pelo poder público, como dar-se então a rotina pedagógica na educação infantil? Seriam estes suficientes para vivências significativas na creche no tocante ao uso das tecnologias?

A sistematização de boas propostas pedagógicas para a creche, começa pela consideração de que os professores de educação infantil se apropriam de modelos pedagógicos e representações sociais como elementos que dão base as suas ações educativas, mas nem sempre esses modelos são olhados criticamente nem tão pouco são adaptados à realidade das crianças, por exemplo. Para além disso, as diferentes perspectivas históricas de trabalho com criança pequena seguem em curso em várias realidades (Oliveira, 2014).

Construir propostas pedagógicas para serem vivenciadas na creche indica que é preciso ouvir e refletir acerca das concepções de todos os profissionais que atuam nesse ambiente e em especial dos que estarão diretamente no trabalho com as crianças, para que perspectivas contraditórias e ultrapassadas sejam ressignificadas. (Oliveira, 2014). Conforme aponta a mesma autora:

O novo contexto para a educação infantil requer estruturas abertas e flexíveis. Isso envolve nova concepção de currículo, entendido como trajetória de exploração partilhada de objetos de conhecimento de determinada cultura por meio de atividades diversificadas constantemente avaliadas. A noção de exploração partilhada reconhece a perspectiva de que o desenvolvimento humano é tarefa conjunta e recíproca. A menção a objetos culturais de

conhecimento remete a criação de contextos de aprendizagem significativa que integre e faça avançar aprendizados já iniciados e apresente outros (p.86).

Outro ponto importante a ser elencado nas boas propostas pedagógicas para a educação infantil é a questão do olhar para as interações. A relação professor- criança e criança- criança são fundamentais para a formação das crianças dentro de sua cultura. Quando a criança é compreendida como agente ativo do seu processo de desenvolvimento, o professor faz a mediação entre ela e seu meio, a partir de diversos recursos básicos, entre eles: o próprio espaço da creche, seu mobiliário, equipamentos, materiais, tarefas e principalmente pela maneira que o próprio professor se relaciona com a criança (Oliveira, 2014).

2.3 INFÂNCIAS CONTEMPORÂNEAS

Ao revisitarmos a historicidade da infância e sua institucionalização, notamos que ela segue sendo ressignificada, e de acordo com Sarmento (2004) a 2ª modernidade indicou a reinstitucionalização da infância, visto que:

As ideias e representações sociais sobre as crianças, bem como as suas condições de existência, estão a sofrer transformações significativas, em homologia com as mudanças que ocorrem na estruturação do espaço-tempo das vidas quotidianas, na estrutura familiar, na escola, nos Mass-media, e no espaço público. Contrariamente à proclamada “morte da infância”, o que a contemporaneidade tem aportado é a pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional e o investimento das crianças com novos papéis e estatutos sociais (pág. 01).

Um outro aspecto da reinstitucionalização da infância a ser destacado, para além dos já citados, é a sua reentrada na esfera econômica, fato contrário ao período da modernidade. As crianças contemporâneas retornam a economia pelo lado da produção, pelo lado do marketing e pelo lado do consumo (Sarmento, 2004).

Todos esses fatores têm modificado os modos de vida e sinalizam mudanças nas maneiras de entender a infância e o lugar que a criança ocupa nesse cenário em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam (Couto, 2013).

A infância contemporânea pode então ser observada e discutida partindo do reflexo desses e de mais fatores, tais como o contato com diversas manifestações

multiculturais; a complexidade das transformações presentes no cotidiano em relação à cidade e as famílias; e às formas de interação com as tecnologias móveis; o hibridismo entre os tradicionais e os novos modos de brincar e se divertir; o fascínio e a ludicidade com os jogos eletrônicos, as redes sociais digitais, a conectividade, dentre outros (Couto, 2013).

Nesse sentido, nosso foco se volta para as interações com as tecnologias digitais de informação e comunicação, considerando que as muitas crianças contemporâneas já nascem num contexto tecnológico em que muito dessas tecnologias estão em constante avanço e as crianças participam ativamente desse mundo, o mundo digital (Couto, 2013).

Por meio da conectividade, estamos cada vez mais interligados ao espaço de comunicação, conectados pela internet, fazendo uso de diversas tecnologias digitais de informação e comunicação em contínua transformação. Essa nova forma de se relacionar com a informação, através da tecnologia, repercute na atividade econômica, política, cultural e educacional da sociedade e configura a cibercultura (Lévy, 2010).

A cibercultura é definida como “um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, p.17).

Para pensarmos a cibercultura precisamos reconhecer dois fatos: O fato de que o crescimento do ciberespaço é resultado de um movimento internacional de jovens curiosos para experimentar formas de comunicação diferentes daquelas das mídias clássicas. O outro fato é que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação (Lévy, 2010).

A cibercultura revela que a vida contemporânea tem sido construída por meio das redes sociais digitais, em meio aos inúmeros processos interativos e participativos e é através dessas redes que estamos construindo subjetividades e sociabilidades, e redesenhando nossos modos de ser e viver (Couto, 2013). E nesse sentido:

Se tradicionalmente o mundo do adulto se opunha ao da criança, agora ele se aproxima e de muitos modos se confunde. A criança não é mais vista como um estado de deficiência em relação ao adulto, ela está conectada, informada, cheia de opiniões e disposta a colaborar com outras crianças e com os adultos – em muitos casos, sobretudo quando envolvem os usos das tecnologias digitais, elas sabem mais do que eles (Couto, 2013, p.10).

Atualmente, as mídias não são apenas produtos a serem consumidos, mas aquilo que se produz e compartilha. A criança não é só influenciada e condicionada às tendências, ela passa a participar e a colaborar, produzindo na relação com as novas tecnologias uma complexa realidade que possui características próprias em mundos de significados, símbolos, imagens e informações (Couto, 2013).

Com a convergência midiática, os diversos tipos de tecnologias digitais de informação e comunicação, comunicam, veiculam informações e conectam as pessoas e conforme aponta Couto (2013):

Essa cultura da convergência é um dos pontos emblemáticos da cultura lúdica infantil, que nesses tempos se desenha e opera em redes integradas de comunicação. Em aparelhos cada vez menores e de fácil manuseio, na palma da mão dos pequenos um mundo de desenhos animados, filmes, jogos eletrônicos, livros e revistas, sites e páginas pessoais e institucionais, músicas e ambientes para todo tipo de conversação magicamente se desvela e organiza o cotidiano pela lógica do divertimento, do encanto e do prazer. (P. 908)

Nesse sentido, as brincadeiras infantis tradicionais têm sido reconfiguradas fazendo surgir outras maneiras de brincar, dando outros significados e sentidos a ludicidade, onde tocar em telas e brincar são modos especiais de construir subjetividades e existências, de viver e produzir a cibercultura infantil (Couto, 2013).

Partindo dessas colocações compreendemos que a infância contemporânea é marcada pela cibercultura e conseqüentemente pela cibercultura infantil e vale salientar que, mesmo considerando que estamos todos imersos numa cultura digital, sabemos que o acesso aos artefatos tecnológicos, acontece de forma desigual o que acaba por reforçar as desigualdades sociais (Couto, 2013).

As mudanças decorrentes dessa sociedade conectada estão por toda parte redefinindo importantes domínios da vida social e cultural. Nesse cenário, uma crescente sensação de insegurança amedronta pais e professores, visto que agora as crianças estão cada vez mais conectadas e imersas nas redes colaborativas que a comunicação digital não cessa em apresentar (Couto, 2013).

A família e a escola, também estão a passar pelo processo de ressignificação, percorrendo os seus trajetos de crise e redefinindo seus procedimentos de administração simbólica da infância e conseqüentemente sua reinstitucionalização (Sarmiento, 2004).

E nesse contexto, qual seria o lugar da tecnologia? Consideramos que nem tudo que vem das novas tecnologias precisa ser considerado bom ou ruim e ainda ser visto como um solucionador para todos os problemas, e nesse sentido precisamos:

... estar receptivos em relação à novidade. Que tentemos compreendê-la, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista” (Lévy, 2010, p.12).

Para estarmos receptivos as novas tecnologias, também é necessário compreender sua origem e funcionamento, para assim criarmos as estratégias de convívio e significação, como veremos no próximo ponto.

3 AS TECNOLOGIAS E SEUS AVANÇOS

Neste capítulo buscaremos discorrer sobre alguns conceitos que envolvem a tecnologia e seus avanços, baseada na compreensão de que a tecnologia acompanha a humanidade desde sempre. Na primeira seção, mostraremos que à medida que a tecnologia produz novos avanços, a sociedade também acompanha e vice-versa. O texto apresenta um breve recorte do período de surgimento dos meios de comunicação de massa, da cultura de massas, dos computadores, e das TDICS. A tecnologia também é apresentada como instrumento de poder nas diversas relações sociais.

Na segunda seção, abordaremos a questão da tecnologia na educação que surge como uma prática de inovação, revelando uma nova relação com o saber e os conhecimentos institucionalizados. Apresentaremos um breve histórico da chegada da tecnologia as escolas brasileiras por meio de programas de governo e os desafios da formação dos professores, e das escolas para o uso efetivo dos equipamentos em sua rotina.

Na última seção apresentaremos um levantamento das publicações realizadas, nos últimos 5 anos, nos bancos de dados do Google acadêmico, Scielo, Pepsic e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

3.1 DE ONDE VEM AS TECNOLOGIAS?

“As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias” (Kenski, 2012 p.15).

Nesse contexto, a tecnologia pode ser compreendida como ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, a construção e a utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade (Kenski, 2012).

O avanço da tecnologia, em cada tempo histórico, acabou por marcar e ampliar o acervo cultural e a forma de compreender a história da espécie humana. Na maioria das vezes, esses avanços estiveram ligados ao descobrimento e aplicação de novas técnicas de trabalho e produção e essa evolução e ampliação, altera não só o comportamento individual, mas do grupo social (Kenski, 2012).

O surgimento dos meios de comunicação de massa data do início do século XX com a popularização da radiodifusão. É nesse período que a sociedade passa a utilizar o rádio como meio de comunicação. Ouvir o rádio, individual ou coletivamente, passou a ser um hábito desenvolvido por grupos e famílias que muitas vezes compartilhavam o mesmo equipamento de comunicação (Lucena, 2016).

Do rádio para a televisão. Em um pequeno intervalo de tempo estas duas mídias, que foram se desenvolvendo juntas, ascenderam a sociedade. Vale salientar que a difusão da televisão se deu de forma mais lenta, tendo em vista o custo do equipamento. Contudo, o desenvolvimento desse meio de comunicação causou grande impacto na sociedade, mudando a relação das pessoas com o mundo. Isso porque, a partir das informações veiculadas pela TV, novos sentidos e significados foram se construindo (Lucena, 2016).

Com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação, o termo cultura de massa começou a ser empregado. Nesse período, essas tecnologias passaram a produzir e disseminar conteúdos e informações padronizados a uma grande quantidade de pessoas de diferentes e distantes regiões, ou seja, a massa (Lucena, 2016).

A difusão da cultura de massa não foi iniciada apenas com o rádio e com a televisão. Lucena (2016) salienta que essas tecnologias apenas ampliaram o público que antes já utilizava outros meios de comunicação de massa, baseados na

linguagem escrita e impressa, tais como: o jornal, a revista, os cartazes e outros veículos utilizados pela publicidade e pela propaganda (p. 281).

Como uma tecnologia moderna, por volta de 1945, surgiu na Inglaterra e nos estados unidos, o computador. De acordo com Lévy (2010) essas grandes máquinas eram reservadas aos militares para cálculos científicos e nessa época já se previa o aumento de desempenho desses equipamentos.

Por volta dos anos 70, o avanço na produção, desenvolvimento e a comercialização do microprocessador dispararam diversos processos econômicos e sociais (LÉVY, 2010). O mesmo autor conta ainda que um movimento social nascido na Califórnia, dominou as novas possibilidades técnicas e inventou o computador pessoal. A partir daí a máquina saiu da esfera das grandes empresas, chegando à população dos países desenvolvidos, tornando-se assim um instrumento de criação, de organização, de simulação e de diversão.

Outros tipos de tecnologia foram se desenvolvendo. Por volta de 1980 desponta as tecnologias de mídia, dentre elas: controle remoto, TV a cabo, videocassete, fotocopiadora, câmera filmadora, walkman e walktalk. De acordo com Lucena (2016) essas novas tecnologias permitiram que as pessoas pudessem escolher e selecionar o que ler, escutar e ver ao seu próprio tempo, deixando de ser apenas mero expectador.

Com o desenvolvimento da microinformática, por volta dos anos 70, desponta a cultura digital, que acabou por interferir na cultura de massa e na cultura das mídias, e elas seguiram coexistindo, visto que uma não substituiu a outra. Seguiram mesclando-se e atualizando-se no cotidiano (Lucena, 2016).

Ao falarmos em novas tecnologias, nos tempos atuais, fazemos referência aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos e avanços da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações. Esses caracterizam-se por serem evolutivos e por terem uma base imaterial, tendo como território de ação o mundo virtual e a principal matéria-prima a informação. Nesse contexto se insere as TCIS e mais a frente as TDICS: tecnologias digitais de informação e comunicação. (Kenski, 2012).

O fato de ter domínio de determinados tipos de tecnologias, assim como o acesso a certas informações, acabou por distinguir os seres humanos, desde o princípio da

história. Nesse sentido, o conhecimento acerca das tecnologias foi também é interpretado como uma forma de poder e nesse sentido:

Na idade da pedra, os homens conseguiram garantir a sobrevivência da espécie e a sua supremacia, pela engenhosidade e astúcia com que dominavam o uso de elementos da natureza. A água, o fogo, um pedaço de pau ou o osso de um animal eram utilizados para matar, dominar ou afugentar os animais e outros homens que não tinham os mesmos conhecimentos e habilidades. A ação bem-sucedida de grupos “armados” desencadeou novos sentimentos e ambições em nossos ancestrais. Novas tecnologias foram sendo criadas, não mais para a defesa, mas para o ataque e a dominação (Kenski, 2012 p.15).

Essa relação de dominação segue nos dias de hoje. As grandes potências, sejam países ou empresas, alimentam essa relação de manter e ampliar seus poderes políticos e econômicos e investem em pesquisas de inovação para a manutenção da supremacia. A relação entre conhecimento, poder e tecnologia se faz presente em todas as épocas e em todos os tipos de relações sociais (Kenski, 2012).

Nesse sentido, compreende-se que a tecnologia surgiu como um conjunto de técnicas, que acompanhou a humanidade desde os primórdios, passando por algumas fases de resignificação que a levou a ser percebida como instrumento de poder, mas também como um artefato para informar e comunicar, como ferramenta de lazer e entretenimento, como ferramenta pedagógica e ainda como instrumento de inovação e socialização.

3.2 TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

As mudanças provenientes do avanço no uso das tecnologias digitais e das redes seguem transformando as relações com o saber. Vivemos numa constante necessidade de atualizar nossos conhecimentos e competências, frente ao mundo cada vez mais conectado (Kenski, 2012).

Nesse sentido, o processo educativo é compreendido como um processo de desenvolvimento e integração individual e social e para que ele aconteça é preciso que conhecimentos, valores, hábitos, atitudes, comportamentos do grupo sejam ensinados e aprendidos, dessa forma, a educação se faz necessária para o

conhecimento da tecnologia e a tecnologia também é necessária para conhecer a educação, e nessa relação elas mostram-se inseparáveis (Kenski, 2012).

No tocante a inserção das tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas brasileiras, os dados mostram que tal processo foi iniciado por meio de projetos governamentais, principalmente a partir da década de 1990, com a implementação de alguns programas: TV Escola, Salto para o Futuro e Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) e Tablet Educacional. A introdução das tecnologias nas escolas revelou um interesse muito maior do mercado de informática do que da própria comunidade escolar (Lucena, 2016).

Quanto ao uso de tais equipamentos nas escolas, surgem algumas curiosidades: Os professores e demais profissionais da comunidade escolar tiveram formação para o uso de tais programas e equipamentos?

De acordo com Lucena (2016) as políticas públicas educacionais de formação para o uso das TIC, na maioria das vezes, foram pautadas em uma perspectiva de incluir o professor em um modelo instrumental, preparando-o apenas para utilizar aplicativos operacionais sem considerar a sua autoria na produção dos materiais pedagógicos.

Nesse cenário, a relação das mídias com os processos educacionais encontrou e encontra problemas nos diversos níveis e modalidades. O pouco conhecimento das professoras, professores e demais profissionais, seja pela carência na formação inicial ou na formação continuada, dificultou o uso dos recursos e suas potencialidades (Kenski, 2012).

Outro desafio na realidade escolar foi a adequação da tecnologia ao propósito do ensino (Kenski, 2012). Grandes empresas, aproveitam-se da inovação para apresentar as novas tecnologias como soluções milagrosas para resolver os problemas educacionais.

As questões técnicas é mais um ponto que tensiona o uso dos equipamentos na rotina escolar. Muitas unidades sequer dispunham de elementos essenciais para o uso e funcionamento, tais como: rede de energia para suportar muitas máquinas, tomadas adequadas, falta de espaço para armazenar os equipamentos, e até baixo sinal para conexão ou nenhuma rede de com a internet de qualidade.

Frente aos desafios, percebe-se que a introdução das tecnologias digitais de informação e comunicação no ambiente educacional, em muitas realidades, ainda não

conseguiu implantar mudanças significativas na estrutura educacional, nos currículos e na didática dos professores. As novas tecnologias ainda estão longe de serem utilizadas em todas as suas potencialidades para uma educação com sentido. (Kenski, 2012)

Para além de todos os desafios, em algumas realidades, a inserção das tecnologias digitais na escola, tem provocado mudanças importantes para a educação. Além de provocarem novas mediações entre a abordagem da professora ou do professor, a compreensão do estudante e o conteúdo, as tecnologias e as redes de comunicações trouxeram novas e diferentes possibilidades para se relacionar com o conhecimento e aprender. E nesse sentido:

“Já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado à sala de aula, mas de uma verdadeira transformação que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação. A dinâmica e a infinita capacidade de estruturação das redes colocam todos os participantes de um momento educacional em conexão, aprendendo juntos, discutindo em igualdade de condições, e isso é revolucionário” (Kenski, 2012, p.47).

O uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação indica uma profunda mutação na relação com o saber que pode impulsionar a ampliação das capacidades cognitivas humanas, dentre elas: a memória, a imaginação e a percepção (Levy, 2010).

As novas possibilidades de criação coletiva distribuída a aprendizagem cooperativa e a colaboração em rede oferecidas pelo ciberespaço colocam novamente em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho, tanto nas empresas como nas escolas (Lévy, 2010).

A base nacional comum curricular (BNCC) recebeu um complemento, a BNCC da computação, homologado no ano de 2022. Este documento estabelece as habilidades para o ensino de computação na Educação Básica e tem como objetivo preparar os estudantes para compreender as implicações éticas, sociais e culturais da tecnologia, além de capacitá-los para serem agentes de transformação e inovação. (Brasil, 2022).

No que se refere a educação infantil, a BNCC aponta que as proposições com a computação devem permitir explorar e vivenciar experiências, sempre movidas pela ludicidade por meio da interação com seus pares, baseada em 4 premissas:

Desenvolver o reconhecimento e a identificação de padrões, construindo conjuntos de objetos com base em diferentes critérios como: quantidade, forma, tamanho, cor e comportamento; Vivenciar e identificar diferentes formas de interação mediadas por artefatos computacionais; Criar e testar algoritmos brincando com objetos do ambiente e com movimentos do corpo de maneira individual ou em grupo; Solucionar problemas decompondo-os em partes menores identificando passos, etapas ou ciclos que se repetem e que podem ser generalizadas ou reutilizadas para outros problemas (Brasil, 2022).

Dentro dos exemplos de atividades, a BNCC da computação apresenta proposições para o uso da tecnologia de forma desplugada, o que acaba por viabilizar o uso de alguns equipamentos, bem como, minimiza a exposição das crianças pequenas na rede.

A integração das TCIS na escola, em todos os seus níveis, é fundamental. Estas técnicas já estão presentes na vida de todas as crianças e funcionam como agências de socialização, concorrendo com a escola e a família. Para essa integração, é importante pensá-la na perspectiva da mídia-educação, considerando suas duas dimensões inseparáveis: “objeto de estudo e ferramenta pedagógica, ou seja, como educação para as mídias, com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias” (Bévort; Belloni; 2009 p.1084).

Para a escola fica a incumbência de ensinar e despertar nos estudantes a competência de ser um cidadão capaz de usar as TCIS como meios de participação e expressão de suas próprias opiniões, saberes e criatividade. É dessa forma que a escola poderá cumprir sua missão de formar as novas gerações para a apropriação crítica das mídias (Bévort; Belloni; 2009).

3.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS PESQUISAS

Para o levantamento das publicações, foram realizadas buscas nos bancos de dados do Google acadêmico, Scielo, Pepsic e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os seguintes descritores: “Educação infantil e TDICS”, “Infâncias e tecnologias”, A delimitação de tempo foi para produções com até 5 anos de publicação.

Em meio às diversas pesquisas encontradas, selecionamos quatro produções que de alguma forma dialogam com o tema em estudo, sendo elas um artigo e três dissertações. Após essa seleção, foi feita a leitura minuciosa desses materiais, buscando compreender a temática, a problemática, os objetivos, a fundamentação teórica, a metodologia e os principais resultados.

A dissertação de Bogolenta (2019) abordou as temáticas da infância, criança e TDICS e as implicações a partir das vozes infantis. Como objetivo, buscou visualizar e analisar as falas das crianças sobre as vivências com as TDICS no contexto da escola, levando em consideração também, a experiência extraescolar. O estudo buscou ainda ampliar compreensão acerca dessa questão, provocar reflexão sobre as práticas e qualificar as experiências escolares das crianças, buscando evitar o discurso determinista sobre os efeitos dos avanços tecnológicos.

A pesquisa desenvolveu-se à luz dos pressupostos do campo da sociologia da infância, com base nas discussões da infância enquanto categoria estrutural por Qvortrup (2011) e da criança enquanto ator social, ativa na sociedade, apropriando-se das questões contextuais realizando a reprodução interpretativa, de acordo com Corsaro (2011). Para a discussão sobre os avanços tecnológicos, Bogolenta (2019) trouxe como referência a discussão de Pinto (2005) que aponta os avanços tecnológicos como uma questão cultural. Somado a essa discussão, Manuel Castells (2013) com “a sociedade em rede” e Pierre Lévy (2010) com os conceitos de cibercultura e ciberespaço.

O conceito de infância midiática com Buckingham (2007) também é abordado no estudo de Bogolenta (2019) bem como os estudos de Marc Prensky (2010) e Don Tapscott (2010) que avaliam o impacto do avanço tecnológico como algo determinante e Postman (2012) que atribui os efeitos dos avanços tecnológicos ao “desaparecimento da infância”.

A pesquisa de campo de Bogolenta (2019) aconteceu numa Escola Municipal de Educação Básica de São Paulo, localizada no município de São Bernardo do Campo-SP, no período de outubro de 2017 a maio de 2018.

Na primeira etapa, Bogolenta (2019) contou que conheceu a equipe, as professoras do laboratório de informática, observou as crianças no horário de descanso e durante as aulas de tecnologia e nesse período não foram realizadas conversas, entrevistas ou situações formais de produção de dados. Foi um tempo de

acompanhamento do movimento da escola, conhecimento da comunidade escolar e sua dinâmica de funcionamento.

Na segunda etapa, com a ajuda das professoras do laboratório, foi selecionado o grupo de crianças para as conversas individuais e coletivas com assuntos pré-determinados, e a coleta dos assentimentos e consentimentos.

No total foram cinco visitas à escola, nesta segunda etapa, com duração de duas horas cada uma delas, sendo que não mais de vinte minutos com cada grupo de crianças.

O grupo inicial foi composto por 7 crianças com faixa etária de 6 a 9 anos. Os encontros aconteciam, na sala de informática, no final da tarde, com quantidade variada de participantes. A dinâmica dos encontros foi semelhante: A cada encontro a pesquisadora apresentava uma pergunta disparadora e a conversa seguia sem um roteiro pré-determinado.

Bogolenta (2019) aponta algumas considerações sobre os resultados. Primeiramente observaram que as falas das crianças revelam que mesmo quando se trata de um conteúdo que poderia possibilitar uma maior visibilidade das potencialidades infantis, as escolhas sobre quais experiências as crianças terão na escola ainda estão centradas nas mãos dos adultos que, por sua vez, elencam o que, segundo suas concepções, são boas propostas para as crianças.

Outro resultado apontado pelas crianças participantes do referido estudo mostraram a desconexão entre a maneira como usam as TDICs fora da escola e dentro dela. Na escola, as crianças estão subordinadas às escolhas dos adultos, no tocante ao uso das tecnologias, em contrapartida, fora da escola, as crianças estão realizando experiências criativas, de autoria e de protagonismo de maneira autônoma.

No estudo de Bogolenta (2019) as crianças também revelaram que identificam o jeito escolar de funcionamento com a tecnologia e o adotam como certo, a ponto de serem extremamente conservadoras diante da possibilidade de imaginarem uma nova configuração dos espaços e experiências.

Pela fala das crianças, Bogolenta (2019) infere que a escola não se constitui como um espaço preferencial de uso das TDICS. As experiências vivenciadas fora do ambiente escolar e as experiências vivenciadas na escola parecem não se misturar. A cultura do funcionamento escolar baseada no controle, na disciplina e no ensino

programado está tão arraigada que, mesmo diante de aparatos tecnológicos inovadores, tal cultura prevalece.

Por fim, Bogolenta (2019) percebe que a pesquisa acabou trazendo novas dúvidas: É possível eliminar a desarmonia entre o que acontece fora dos contornos escolares e dentro deles? O ofício de aluno aprisiona as crianças num modo escolar insolúvel?

Continuando as pesquisas dentro da temática, nos deparamos com a produção de Anjos e Francisco (2021) que apresentou como tema as relações das crianças pequenas desde bebês com as tecnologias digitais, considerando os princípios e especificidades da Educação Infantil. Como objetivo geral, o artigo buscou problematizar a recomendação para o uso das tecnologias digitais nesta etapa educativa, considerando o contexto de pandemia. Como objetivo específico, trouxe como proposição a ideia das tecnologias digitais como suporte de comunicação e manutenção de vínculos entre as famílias e as instituições educacionais.

Do ponto de vista metodológico, o estudo se constituiu de uma pesquisa documental de natureza exploratória realizada a partir de documentos oficiais da área da Educação Infantil, bem como da análise de materiais publicados por associações ou entidades representativas da primeira etapa da Educação Básica (Anjos e Francisco, 2021).

Segundo os autores, os documentos considerados no levantamento foram: Brinquedos e Brincadeiras de Creches (BRASIL, 2012); Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009); Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo (BARBOSA, SILVA e PASUCH, 2012); Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (SILVA e CARVALHO, 2012); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) e Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018) e Guias da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2020).

Após a leitura dos documentos, os autores definiram dois para a discussão: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e Guias da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2020).

Anjos e Francisco (2021), afirmaram que os documentos relacionados com a temática da Educação Infantil localizados no portal do MEC foram publicados antes

de 2020 e, portanto, são anteriores à COVID-19. Ainda assim os autores tiveram interesse em verificar em que medida o tema da relação entre crianças desde bebês e tecnologias digitais vinha ou não sendo abordado nestes materiais e quais possíveis implicações essas discussões poderiam trazer para pensar este momento de pandemia.

Os principais resultados apontados por Anjos e Francisco (2021) mostraram que os documentos analisados indicam que o uso de dispositivos mediados por adultos, com conteúdo apropriado e com controle do tempo, pode ser interessante para crianças, não chegando a interferir negativamente no desenvolvimento infantil. Porém, tal questão não significa que as TDICS podem ou devem substituir as experiências presenciais em contextos de Educação Infantil, tendo as brincadeiras e as interações como integradores e constitutivos dessas experiências. Os autores pontuaram ainda que as atividades remotas como única opção podem ferir os princípios e especificidades da Educação Infantil, mas, em alguns contextos, as TDICS podem se constituir como possíveis recursos de comunicação e manutenção de vínculos entre as crianças, as famílias e educadores.

Por fim, Anjos e Francisco (2021) concluem o trabalho enfatizando que essa discussão sobre TDIC na Educação Infantil, "escancara ainda mais a necessidade de políticas integradas de atendimento às infâncias e do fato de que toda a sociedade precisa assumir suas responsabilidades com as crianças" (p.141).

Os estudos de Cunha Neto (2022) foi mais um achado interessante a nossa discussão. O trabalho teve por objeto de estudo o smartphone e suas representações sociais para as crianças de nove e dez anos, estudantes do Ensino Fundamental. O objetivo geral foi analisar as representações sociais da criança de nove e dez anos sobre o smartphone no processo de ensino e aprendizagem. Como objetivos específicos, se propôs a conhecer e analisar as representações sociais da criança sobre o smartphone em contexto de lazer, identificar e analisar as representações sociais da criança sobre o smartphone em contextos educacionais e analisar as representações sociais da criança sobre as possibilidades de aprendizado decorrentes da utilização do smartphone.

Quanto aos procedimentos, o estudo foi desenvolvido com um estudo do tipo descritivo-analítico, que se dividiu em duas fases de coleta de dados: revisão de literatura e elaboração, desenvolvimento e organização para a coleta de dados, cujos

achados foram trabalhados por meio da técnica de análise de conteúdo de Lawrence Bardin.

Para o processo de coleta de dados optou-se pelos instrumentos de videochamada do Google Meet, a partir da qual foram gravadas e transcritas as falas dos participantes. Além disso, por meio da observação direta, foi construído um diário de campo descritivo. A coleta de dados foi realizada com crianças de uma escola da rede pública municipal de médio porte do interior do Estado de São Paulo.

O estudo de Cunha Neto (2022) aponta que as crianças pesquisadas possuem, na sua grande maioria, o próprio celular, principalmente pelo baixo custo e fácil acesso que o aparelho possui e pelo fato delas aprenderem de forma independente a utilizar e manipular os aparelhos.

Segundo mesmo autor, essa é uma das características básicas dos nativos digitais que demonstram ter habilidades necessárias nesta sociedade tecnológica. O fato de ter um aparelho móvel conectado à rede de internet intensifica a distribuição e produção das informações pelas crianças pesquisadas, e elas vão fortalecendo um sentimento de autoria e produção sobre as suas redes sociais, aplicativos de mensagens e demais produtos culturais que circulam nas redes.

O uso intenso e contínuo desse aparelho por essas crianças, promove um olhar de naturalidade, pois vão assumindo a função de produtoras da informação, com predominância de uso da rede para jogos online, ações de interação social nas redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas (Cunha Neto, 2022).

Outro resultado da pesquisa de Cunha Neto (2022) indica que as crianças participantes compreendem a pandemia e o isolamento social como medida preventiva ao COVID-19 e que isso influenciou a forma de aprendizagem delas. O contexto pandêmico modificou a rotina das crianças e seus familiares, onde muitas crianças por estarem sozinhas em casa, resolveram as atividades das aulas on-line sem supervisão dos responsáveis. O uso do recurso digital para as aulas remotas fez com que as crianças percebessem que utilizam o smartphone para propostas de aprendizagem. O recurso ganhou uma certa atenção das crianças em relação a essas novas práticas educacionais mediadas pela tecnologia digital (Cunha Neto, 2022).

De acordo com Cunha Neto (2022) as crianças apresentaram posicionamentos divergentes em relação ao processo de aprendizagem, alguns afirmaram e outros negaram a tecnologia digital e o smartphone como um facilitador cognitivo. Pela

análise dos dados coletados, o autor identifica que as crianças vivenciam dois momentos da construção de saberes, seja com a utilização do smartphone e há aquelas que acreditam aprender apenas dentro dos espaços escolares, sem a utilização do aparelho móvel.

A dissertação de Silva (2019) também nos trouxe elementos importantes para essa discussão. Nos mostrou que frente às mudanças significativas na sociedade devido ao rápido desenvolvimento tecnológico, impõe-se à escola a necessidade de acompanhar tais mudanças, a partir de projetos e escolhas metodológicas que implicam um posicionamento sobre as TICs.

Como problemática, a pesquisa de Silva (2019) buscou entender como ocorrem as práticas de uso das TICs em contexto específicos e quais as relações entre tais usos e a educação infantil? O questionamento diz respeito ao modo como acontecem as mediações sociais que implicam no uso de uma tecnologia voltada para a Educação infantil, a mesa Educacional Alfabeto Positivo.

Silva (2019) buscou compreender as mediações sociais diante das interações das crianças com seus pares e com a professora da Educação Infantil durante o uso da mesa Educacional Alfabeto positivo, no contexto de uma creche municipal do Recife.

O estudo em questão situa-se em um campo interdisciplinar de estudos sobre o uso de um artefato digital em contexto escolar. Teve por base as ideias da Sociologia da Infância, representadas por Corsaro, Sarmento e Marchi, percebendo a criança contemporânea como agente social diante das novas tecnologias. A pesquisa articulou essa perspectiva sociológica com a teoria histórico-cultural de Vygotsky, por considerar o indivíduo como um sujeito de ação social e destacar a função dos instrumentos no desenvolvimento psíquico e social e, ainda, com a teoria da atividade de Leontiev, atualizada na pirâmide de Engestrom, como forma de entender as ações do indivíduo na complexa rede social mediada (Silva, 2019).

Silva (2019) apontou que o estudo trata-se de um caso predominantemente qualitativo de cunho etnográfico, realizado em três momentos: momento macro-analítico com dados construídos a partir de informações disponibilizadas no site oficial da prefeitura do Recife e site da empresa Positivo; momento institucional-analítico: com observações, entrevista semi-estruturada com a coordenação escolar; e interacional-analítico com a análise das interações em que foram realizadas observações, entrevistas semi-estruturadas e videografias das práticas sociais com

o artefato em foco e de situações específicas de crianças em mediações sociais com seus pares e com adultos nas vivências de utilização de tecnologias, na creche. Os dados foram investigados por meio de Análise de Conteúdo no primeiro momento e por Análise Interacional nos outros dois momentos.

Por fim, Silva (2019) aponta que os resultados indicaram que aspectos macros e micros medeiam o uso de TDICS por crianças em seus pares na Educação infantil, ou seja, tanto crianças como adultos do processo relacional agem de forma mediadora durante o uso de um TCI, assim como são significativos mediadores os aspectos macros, como políticas públicas de um município.

Os trabalhos apresentaram incidência nas temáticas: prática docente, formação de professores, TDICs como recurso pedagógico na educação infantil, e Educação Infantil e pandemia.

Em meio as discussões dos autores acima mencionados, percebemos que elas se mostraram diversas quanto ao universo investigado, a metodologia e análise dos dados. Quanto as reflexões sobre criança, infância e tecnologias elas caminharam muito próxima da nossa discussão, e isso forneceu um panorama das produções acadêmicas, permitindo adentramos mais um pouco no universo em discussão nesse trabalho, percebendo suas lacunas e ampliando o olhar sobre a temática.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

De abordagem qualitativa, este estudo buscou apontar questões bem específicas que, de acordo com Minayo (2011), tem aporte no universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é percebido como parte da realidade social, visto que o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes.

Nesse cenário, a pesquisa etnográfica foi a metodologia escolhida por se configurar como um importante método para desenvolver estudos com crianças, visto que suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente o que dificilmente pode ser obtido por meio de entrevistas ou questionários (Corsaro, 2011).

A pesquisa etnográfica se revela como adequada para documentar e apreciar relacionamentos e culturas de pares de crianças. Com a etnografia também é possível demonstrar como as crianças constroem sentido e contribuem para os processos de reprodução e mudança sociais. Nesse sentido, Corsaro (2011) aponta que:

Esses métodos, se usados com cuidado e apropriadamente, dão voz as preocupações infantis e fornecem descrições detalhadas e interpretações de como as crianças vivem sua infância. Esses métodos têm grande potencial porque não se concentram tanto sobre como as crianças se tornam adultos, mas sim no que as crianças podem nos ensinar e comunicar sobre suas experiências de vida compartilhada e suas lutas para obter algum controle sobre os poderosos adultos e suas regras (p. 61, 62).

A técnica utilizada para o levantamento dos dados foi a observação participante que é considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, considerada como um instrumento importante que permite a compreensão da realidade (Minayo, 2011).

Partindo da observação participante, foi construído um diário de campo, o principal instrumento utilizado, junto ao celular para o registro de fotos e vídeos. O diário de campo foi construído num caderno, contendo diversas notas com dados relevantes aos objetivos do estudo. A rotina da turma foi observada como um todo, e os registros

no diário foram feitos logo quando aconteciam ou após o encerramento das observações, acompanhados pelas impressões da pesquisadora.

As observações no grupo duraram cerca de 4 meses, de agosto a setembro de 2023. Totalizando 42 dias de observação. Por fim, os registros do caderno foram correlacionados com as fotos e vídeos sendo organizados em formato de arquivo digital.

Caracterizado o percurso metodológico, sigamos para os demais tópicos desse capítulo: caracterização do lócus da pesquisa, descrição da sala de aula, da equipe, das crianças, e a rotina pedagógica do grupo infantil III.

4.1 O LÓCUS DA PESQUISA: A CRECHE ESCOLA

A escolha da unidade se deu pela própria pesquisadora, devido a sua curiosidade e encantamento pela estrutura arquitetônica do local. A pesquisadora também é professora na educação infantil e intitula-se como uma militante dessa área. Encanta-se com facilidade pelos locais que as crianças convivem, em especial as creches. Para a escolha da unidade e grupo infantil também foi considerado suas próprias experiências com crianças pequenas, visto que o tempo de atuação na educação infantil levou a ressignificação do olhar permitindo entender as crianças como protagonistas, ávidas por grandes aprendizagens e descobertas e nesse sentido a turma escolhida para as observações foi o grupo infantil III que atende crianças de 3 a 4 anos.

Para os ajustes com relação ao desenvolvimento da pesquisa, o contato foi estabelecido com a coordenadora pedagógica da unidade, onde ela informou que a unidade contava com duas turmas de grupo III. Então, ela propôs falar com as professoras para que elas decidissem quem iria receber a pesquisadora.

A Creche escola escolhida localiza-se num bairro da zona sudoeste do Recife. O mesmo, é atravessado por uma antiga e importante avenida que interliga a cidade do Recife a cidade vizinha, Jaboatão dos Guararapes. A creche escola está localizada nesta avenida, conforme figura 1:

Figura 1 - Vista frontal da unidade



Fonte: Rede social da unidade

O entorno da unidade é composto por um grande supermercado, casas antigas, escolas particulares, pequenos comércios, igrejas, prédios e favelas. A unidade, que foi inaugurada no ano de 2016, dispõe de uma estrutura nos moldes do Proinfância, padrão tipo B. No ano de 2023, ano de realização da pesquisa, a unidade passava por uma reforma de ampliação, ganhando posteriormente mais duas salas de aula e uma sala para atendimento educacional especializado.

Os ambientes da Creche Escola subdividem-se em blocos. No bloco administrativo, encontram-se recepção, secretaria, sala para a gestão, sala para professoras e professores, almoxarifado e um banheiro feminino e masculino para funcionários. O bloco de serviços é composto pela cozinha central, despensa, lactário, copa, lavanderia e rouparia, depósito de material de limpeza e um vestiário para os funcionários.

A creche escola conta ainda com dois blocos pedagógicos, paralelos, contendo: a brinquedoteca, banheiros infantis e acessíveis, um em cada bloco, um berçário, e oito salas de aula, divididas entre os grupos infantil I, II, III, IV e V. Os blocos são interligados pelo pátio que também é refeitório. Ao fundo do pátio, localiza-se o parque e a caixa de areia ao ar livre. A unidade atende as crianças no horário integral das 07h

às 18h, exceto as turmas do grupo infantil IV e V que funcionam em dois horários, manhã e tarde.

O quadro funcional da unidade é composto por um gestor, uma vice gestora, um apoio de direção, uma coordenadora pedagógica, um agente administrativo escolar, quatro estagiários administrativos, quatro auxiliares de portaria, quatro serviços gerais, nove professores, uma professora do atendimento educacional especializado, dezenove auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI), dez agentes de apoio ao desenvolvimento escolar especial (AADEE) e trinta estagiários como auxiliares de desenvolvimento infantil, que também estão em sala junto às crianças.

Quanto aos aspectos relacionados à classe social das crianças e famílias que frequentam a unidade, tanto o gestor quanto a professora da turma observada, relataram que “a creche é diferenciada”. Em conversa, professora afirmou que muitas crianças tinham um poder aquisitivo alto, indo passar férias até mesmo fora do país. Já o gestor, que afirma ter ouvido a classificação antes mesmo de sua chegada à unidade, disse ter ficado surpreso por perceber a realidade de outra forma, com estudantes de todas as classes sociais. “Talvez as crianças de classe social mais elevada tenham passado pela creche em outro momento, ou até mesmo antes da pandemia”, relatou.

Sobre o acesso as vagas, a própria rede de ensino adotou, nos últimos 2 anos, um sistema de pré-matrícula on-line, onde as famílias acessam um endereço eletrônico e preenchem diversas informações sobre a criança e a família. E essas informações servem de critério para o acesso a vaga na unidade, por exemplo: as famílias inscritas em programas sociais têm prioridade, um outro critério estabelecido é a comprovação de endereço da própria cidade.

Sobre as concepções que norteiam o trabalho na creche escola, não foi possível ter acesso, visto que o projeto político pedagógico da unidade, encontrava-se em processo de reformulação. No tocante à prática pedagógica, o gestor reconhece que a unidade apresenta diferentes concepções e práticas de educação infantil que em certo nível, se distancia da política de ensino da rede, do que é proposto para a modalidade e nisso reside um dos grandes desafios enquanto gestão que busca alternativas para refletir sobre essa realidade junto aos profissionais.

A unidade como um todo dispõe de dois aparelhos de TV com um suporte móvel que permite que o equipamento seja levado para qualquer sala, um computador para

cada sala para uso da professora ou professor, e ainda possui mesas educacional alfabeto positivo na sala de leitura para uso dos estudantes.

4.2 A SALA DE AULA DO GRUPO INFANTIL III

A turma do grupo infantil III era recebida na terceira sala do bloco pedagógico do lado esquerdo. A sala apresentava um excesso de mobília, com diversos objetos, como: Um armário de mármore e madeira na parede para os materiais pessoais das crianças, um bebedouro, uma pia com balcão, cuba e torneira, com armários de madeira na parte inferior e superior, conforme a figura 2.

A sala era composta por uma estante de madeira de tamanho pequeno, para armazenar livros, uma estante grande para brinquedos, um cesto de lixo grande, três mesas hexagonais com suas respectivas cadeiras, placas de emborrachado no chão formando um tapete e um quadro branco na parede, conforme a figura 3.

Figura 2 - Entrada da sala



Fonte: autoria própria

Figura 3 - Vista do canto direito da sala

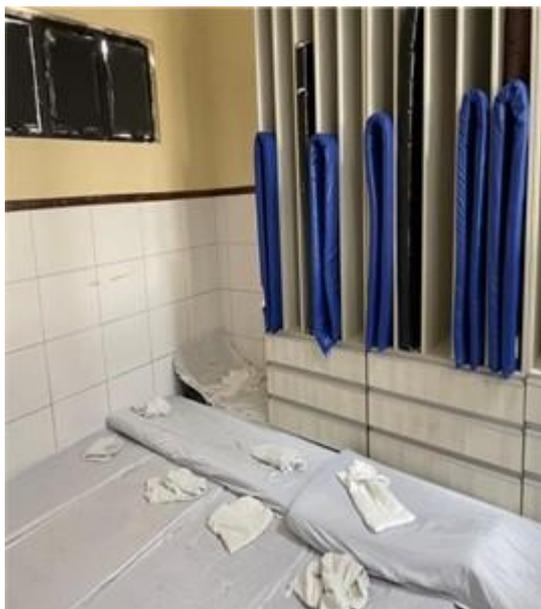


Fonte: Autoria própria

A sala contava com um “aquário”, que assim era chamado pelas crianças e adultos. Um espaço reservado para o momento do sono que ficava com a porta fechada. As crianças também utilizavam esse espaço para brincar quando era proposto pela professora ou educadores. O espaço interno possuía armários que armazenavam colchões e lençóis do grupo, de acordo com a figura 4. Pela manhã, antes mesmo da hora do sono, os educadores faziam a organização do espaço para o momento de descanso das crianças que só iriam utilizar o espaço após o almoço e escovação dos dentes.

A sala possuía ainda dois aparelhos de ar-condicionado, sendo um dentro do aquário. O espaço tinha também um janelão de vidro com vista para a área externa, essa área era chamada de solário, um espaço ao ar livre, cercado por muro e grade limitando os espaços de cada sala. O acesso ao solário era feito pela segunda porta da sala.

Figura 4 - Interior do aquário



Fonte: Autoria própria

4.3 AS CRIANÇAS, A EQUIPE, E A ROTINA PEDAGÓGICA DO GRUPO INFANTIL III

A turma era composta 21 crianças matriculadas, dessas apenas 16 eram mais frequentes. A turma era composta por 08 crianças do sexo feminino e 13 crianças do sexo masculino, entre eles, 4 crianças com laudo de autismo. Das 16 crianças que eram assíduas, percebia-se que 10 delas, apresentavam uma dicção em ampliação e ainda não se expressavam oralmente com clareza.

A equipe pedagógica da turma era composta por uma professora, pedagoga, especialista em educação especial, concursada. A professora estava em sala das 07:30h às 11:40h, numa carga horária diária de 4 horas.

O grupo contava com cinco auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI), com formação em nível médio, pedagogia e ciências biológicas e dois agentes de apoio ao desenvolvimento escolar especial (AADEE), com formação em pedagogia e ensino médio. Estes educadores eram distribuídos ao longo dos turnos de atendimento, manhã e tarde. Cabe destacar ainda a diversidade quanto ao vínculo empregatício das educadoras e educadores o que acabava por diversificar também o tempo e

formas de interação com o grupo: o ADI estagiário tinha uma carga horária de 4 horas, em sala. Já o ADI contratado tinha uma carga horária maior, de 8 horas diárias com o grupo, e os AADEE também. O ADI concursado, passava de 6 a 8 horas diárias com a turma. No horário da tarde não havia professor em sala. As crianças seguiam aos cuidados dos ADI 's, sejam estagiários, contratados ou efetivos e com os AADEES.

A rotina pedagógica do grupo infantil tinha início com a entrada da criança, juntamente com sua família a partir das 07:00 horas da manhã. A família ou responsável, junto a criança, iam até a porta da sala e lá, numa caixa, havia shorts e camisas para a troca de roupa. Juntos eles selecionavam a roupa e seguiam para o banheiro para realizar a troca e depois retornava para a sala para guardar os itens da criança em seu espaço do armário. Nesse momento de chegada, e despedida dois ADIS já estavam presente em sala e faziam o acolhimento e a despedida com a família ou responsável. As crianças, sentavam-se nas cadeiras, buscavam brinquedos ou ainda conversavam com os colegas enquanto aguardavam a hora do café da manhã. Às 07:30 horas, a professora chegava na sala.

Dada a hora do café da manhã, por volta das 07:45 horas, as crianças eram convidadas, pela professora e pelos educadores, a formarem a fila para sair da sala em direção ao refeitório. Todos em fila, com a mão no ombro do colega, seguiam para o refeitório. Chegando ao refeitório, as crianças acomodavam-se sempre nas mesmas mesas e cadeiras e aguardavam a distribuição da refeição pelos educadores que pegavam as bandejas com os pratos na janela da cozinha e levavam até elas. As crianças alimentavam-se sozinhas e pediam mais quando não estavam satisfeitas. Algumas, não se alimentavam. As crianças que terminavam a refeição, precisava aguardar até que toda a turma concluísse para retornar para sala em fila, por orientação da professora, das educadoras ou dos educadores.

De volta à sala, as crianças já procuravam os brinquedos, e começavam a brincadeira. Em alguns momentos, a professora ou, na ausência dela, as educadoras ou os educadores realizavam o momento do bom dia, um momento de integração do grupo onde eles cantavam, observavam o dia, faziam a contagem das crianças, observavam o tempo, contavam histórias ou faziam ainda alguma atividade na folha de ofício ou no caderno.

Após esse momento, geralmente, as crianças recebiam brinquedos ou seguiam para escolhê-los na estante e começavam a brincar em seus cantinhos, quando não,

as crianças seguiam para alguma atividade pedagógica dirigida pela professora, pelos ADIS ou AADES. Esse momento estendia-se até próximo a hora do lanche, por volta das 09:20 horas da manhã quando as crianças eram orientadas a guardar os brinquedos ou materiais e seguir para a fila. E, assim, seguiam para o refeitório. Lá, acomodavam-se nas cadeiras, recebiam os pratos e faziam a refeição. Encerrado esse momento era a hora de ir ao parque.

No parque as crianças se espalhavam entre os brinquedos do tanque de areia. Utilizavam os escorregos, os gira-giras, as casinhas, fogões, panelas, forminhas, pás, e ainda as plantas, flores, folhas, pedras, gravetos e bichos do entorno. Os educadores observavam as crianças de uma certa distância, sentados em cadeiras, numa parte sombreada. O momento do brincar no parque seguia até às 10:20 da manhã, durava cerca de 30 a 40 minutos, e acabava quando os educadores chamavam as crianças para retornarem à sala.

Neste momento, vez por outra, acontecia uma recepção calorosa com a chegada de um educador muito querido pelas crianças. Quando percebiam sua chegada, as crianças falavam uma para as outras: “*chegou ele! Chegou o ele!*” E todas corriam eufóricas para abraçá-lo. Ele abraçava e beijava todas as crianças e depois seguia para a sala. Era um momento marcante da rotina.

Com crianças e educadores em sala, começava a preparação para o banho. Os educadores, separavam as crianças em dois grupos, antes de seguirem para o banheiro. O grupo que ia primeiro já tirava a camisa em sala, o grupo que ficava na espera, podia brincar com os brinquedos ou ficavam sentados nas cadeiras, conforme a orientação da professora ou dos educadores.

Os ADIS e AADEES colocavam na mesa os shorts, as blusas, calcinhas, cuecas, pente, escova e perfume e aguardavam as crianças chegarem do banheiro. Elas vinham enroladas na toalha. Em sala, enxugavam-se e vestiam-se sozinhas ou com a ajuda da professora ou dos educadores. Por fim, penteavam os cabelos, colocavam perfume e iam brincar. Nesse momento o educador já tinha chamado outras crianças para seguir para o banheiro.

Concluído o momento do banho, as crianças continuavam brincando com os brinquedos esperando chegar a hora do almoço. Por volta das 10:45h os educadores orientavam as crianças para guardarem os brinquedos e seguirem para a formação da fila. Enfileirados, seguiam para a mesa do refeitório. Sentavam-se, aguardavam os

pratos para fazer a refeição. Encerrado o momento, retornavam para a sala, era a hora de escovar os dentes e dormir com a ajuda dos ADIS e AADEES.

No Aquário, as crianças acomodavam-se nos colchões e os educadores ajudavam para que elas pudessem relaxar e dormir. O horário do sono seguia até por volta das 14h quando algumas crianças já iam despertando e outras eram convidadas a despertar. Com todos acordados era a hora de formar a fila e seguir para o refeitório para o momento do lanche da tarde. Após o lanche da tarde, agora sob os cuidados dos ADIS e AADEES, as crianças ou iam ao parque ou retornavam para a sala para participar de alguma atividade pedagógica dirigida.

Por volta das 16 horas iniciava-se a rotina do banho da tarde. Após o banho, as crianças seguiam para o jantar. Após a refeição retornavam para sala para esperar pela sua família. A saída começava a partir das 17 horas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo apresentaremos os resultados e discussões acerca da análise dos dados. Análise foi realizada de acordo com a análise de conteúdo via análise temática com base nos estudos de Bardin (2011). Os dados registrados no diário de campo passaram por algumas fases essenciais para a análise: Pré-análise, onde as anotações foram lidas e relidas e separadas por episódios. Na exploração do material, os episódios foram reorganizados e codificados em: dia, local, participantes, episódio na íntegra, unidade de contexto, unidade de registro e eixo temático. Realizamos a seleção dos episódios pela sua representatividade e pertinência aos objetivos do estudo e por fim fizemos as inferências com base no referencial teórico.

A título de organização, este capítulo se organiza em três sessões principais: a primeira apresenta o contato inicial com o grupo observado. A segunda caracteriza o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na rotina pedagógica, subdividido-se em: um olhar sobre a rotina onde o uso da tecnologia acontece como instrumento de controle; e quando o uso da tecnologia surge na rotina sem adequação a realidade do grupo. A terceira parte apresenta um olhar sobre as interações entre crianças e TDICS, subdividindo-se em interações mediadas por adultos e interações no momento do brincar livre.

5.1 O CONTATO INICIAL COM O GRUPO INFANTIL III

Após o contato inicial com a coordenadora pedagógica da unidade, conversei com a professora do grupo para os ajustes e detalhes para o início das observações. A professora mostrou-se receptiva. Após a leitura da carta de anuência, a mesma fez algumas perguntas e então combinamos para iniciar a conversa com as famílias no dia seguinte no momento da entrada, às 7h da manhã. A professora informou que não estaria presente pois seria o momento de formação continuada, mas se prontificou em mandar uma foto do termo de autorização no grupo de WhatsApp das famílias para que elas já fossem tomando ciência da pesquisa/ observação que iria acontecer no grupo infantil III.

No dia seguinte, no momento da entrada, as famílias do grupo infantil foram sendo abordadas pela educadora de apoio da unidade e convidadas para ir a sala dos professores onde as famílias foram acomodadas conforme a sua chegada eu fui conversando e explicando a pesquisa e o termo de consentimento.

As famílias mostraram-se curiosas com relação à pesquisa e a temática. Fizeram perguntas, questionaram sobre o uso das tecnologias e até perguntaram se caso a família não assinasse o termo o que seria feito com a criança e nesse caso, foi explicado que seria garantido a participação da criança na atividade proposta pela equipe pedagógica do grupo infantil e para qualquer atividade que fosse realizada pela pesquisadora, as crianças sem autorização para participar, seriam convidadas a envolver-se em outras propostas pedagógicas, orientadas pela professora, educadoras e educadores do grupo. Não tivemos recusa por parte das famílias. A coleta das assinaturas foi feita em três dias, nos momentos da entrada.

No primeiro dia de contato com a turma, fui apresentada pela professora aos educadores e crianças. Algumas crianças mostraram-se tímidas, outras nem tanto e já se aproximaram, ficando até no colo. Já os educadores, se mostraram receptivos e curiosos sobre a pesquisa. Os momentos de observação aconteceram pela manhã. Do momento de chegada das crianças até o momento de saída da sala para o almoço.

O assentimento da pesquisa pelas crianças iniciou-se no sétimo dia de observação. Após um momento de bom dia conduzido pelo AADEE do grupo, as crianças foram convidadas para uma roda de conversa. Na roda de conversa inicial com as crianças, falei um pouco do que estava fazendo ali e pedi a ajuda das crianças para a realização da pesquisa. As crianças então perguntaram qual era o meu nome, e o que era “pesquisa”. Na roda de conversa essas perguntas foram respondidas, conforme figura 5.

Figura 5 - Conversa com as crianças



Fonte: Autoria própria

5.2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ROTINA PEDAGÓGICA DO GRUPO INFANTIL III

Conforme estamos discutindo desde o início deste estudo, o interesse de compreender as formas de uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na rotina da educação infantil partiu do pressuposto de que as crianças, enquanto atores sociais, estão imersas na cultura digital e numa infância contemporânea, conectadas às tecnologias digitais desde a mais tenra idade, e chegam à creche com inúmeras hipóteses, habilidades e curiosidades sobre as tecnologias e esse universo.

Ao buscarmos analisar a relação entre as crianças e as tecnologias digitais de informação e comunicação de um grupo infantil numa creche municipal da cidade do Recife, partimos do pressuposto de que o acesso a estes equipamentos neste ambiente, é mediado pelos professores e educadores. A relação entre as crianças e esses equipamentos vai depender diretamente da concepção de infância, de educação infantil, de tecnologia e da formação destes profissionais que atuam diretamente na rotina pedagógica da turma.

Conforme descrevemos no capítulo I a rotina pedagógica na educação infantil é algo previsto nas leis de âmbito federal, estadual e municipal. Frente as demandas de currículo propostas pelos documentos oficiais, a cada unidade de ensino é dada a autonomia para a construção de seu projeto político pedagógico (PPP) que para além da base curricular, deve ser traçado com base nas dimensões culturais e sociais da região na qual a unidade está inserida.

Na rotina pedagógica do grupo, percebemos o uso da tecnologia por dois pontos: Uso das TDICS como instrumento de controle e o uso das TDICS sem adequação a realidade do grupo, conforme os episódios a seguir. Vejamos o primeiro ponto:

5.2.1 Uso da tecnologia como instrumento de controle:

ENUMERAÇÃO:

Episódio 5: Hora acalmar!

Local: Sala de aula

Data: 22/08/2023 (5º dia observação)

EPISÓDIO NA ÍNTEGRA:

Hoje foi dia de apresentação sobre o folclore. Na sala acompanhei a preparação para a apresentação, a turma estava se preparando para falar sobre a Cuca. As crianças colocaram no rosto uma máscara desse personagem. No pátio, junto as outras turmas, as crianças sentaram-se no chão para ouvir a contação de história pela professora do próprio grupo. Após a contação a professora fez um suspense e chamou a Cuca! Era uma educadora do grupo fantasiada com uma cabeça de Cuca e uma cauda verde confeccionada pelos próprios educadores. As crianças ficaram eufóricas! Gritaram, foram para cima e algumas choraram. Elas também foram convidadas a dançar e cantar junto a cuca. Após esse momento eles retornaram para a sala para aguardar o momento do lanche. Após o lanche mais surpresa! Apresentação de um saci de verdade! Cantaram e dançaram junto ao personagem e depois retornaram para a sala. Em sala, foram colocados vídeos no celular e o som foi ampliado com uma caixinha. Os dois equipamentos foram acomodados na mesa das crianças. Todas correram para ver o que estava a passar, e assim foi dito: “Eles estão agitados!”

UNIDADE DE CONTEXTO:

Em sala, foram colocados vídeos no celular e o som foi ampliado com uma caixinha . Os dois equipamentos foram acomodados na mesa das crianças. Todas correram para ver o que estava a passar, e assim foi dito: “Eles estão agitados!”

UNIDADE DE REGISTRO:

Em sala, foram colocados vídeos no celular / “Eles estão agitados!”

EIXO TEMÁTICO:

“Uso da tecnologia: Como instrumento de controle

Conforme a descrição do episódio 5, a tecnologia digital se fez presente na rotina pedagógica do grupo. Vídeos do repertório da turma foram veiculados no celular, com a intensão das crianças assistirem e se manterem calmas, visto que a turma tinha voltado do pátio muito eufórica depois de presenciar as apresentações do folclore. Vejamos o episódio 18 que apresenta uma situação bem parecida:

ENUMERAÇÃO:

Episódio 18: Sem briga!

Local: Sala de aula

Data: 20/09/2023 (18º dia observação)

EPISÓDIO NA ÍNTEGRA:

Neste dia as observações começaram com as crianças já no refeitório para o momento do café da manhã. De volta a sala, as crianças receberam os brinquedos no tatame para brincarem livremente. As crianças permaneceram brincando até a hora do lanche. Dada a hora, recolheram os brinquedos para a caixa, e seguiram

para forma a fila e sair da sala. Seguiram para o refeitório, fizeram o lanche e seguiram para brincar no parque. Após o momento do parque, retornaram para a sala e já foi iniciado o momento do banho e troca de roupa, concomitante foi proposto o ensaio para a festa da primavera com a música da linda rosa juvenil. Algumas crianças seguiram para o banho e quem ficou em sala participou do momento do ensaio. Encerrado o ensaio, vídeos foram colocados no celular para que as crianças “se acalmassem”, o celular foi apoiado no balcão da sala e as crianças começaram a trazer as cadeiras para sentarem-se perto para uma melhor visualização. Aconteceram desentendimentos entre as crianças por conta do pouco espaço, e assim foi dito: “Sem briga! Sem confusão! Ou eu vou desligar!” As crianças então seguiram assistindo, permanecendo no mesmo local até chegar a hora do almoço. Nesse dia a turma contava com 12 crianças em sala.

UNIDADE DE CONTEXTO:

... vídeos foram veiculados no celular para que as crianças “se acalmassem”, o celular foi apoiado no balcão da sala e as crianças começaram a trazer as cadeiras para sentarem-se perto e assistir. Aconteceram desentendimentos entre as crianças por conta do pouco espaço, e assim foi dito : “Sem briga! Sem confusão! Ou vou desligar!”

UNIDADE DE REGISTRO:

... vídeos foram veiculados no celular para que as crianças “se acalmassem”,

EIXO TEMÁTICO:

Uso da tecnologia como instrumento de controle

O episódio 18 aponta mais um dia que a tecnologia digital se fez presente na rotina pedagógica do grupo, sendo utilizada como uma ferramenta de apoio a prática pedagógica e nesse sentido os vídeos que foram veiculados no celular despertaram o interesse das crianças por um curto período. Algumas palavras de ordem foram ditas para que as crianças permanecessem dedicando atenção a proposta até chegar a hora de seguir para outra atividade.

Nos episódios descritos acima, percebemos a ausência de intencionalidade pedagógica nas propostas que não há uma definição explícita em relação ao uso do celular naquele momento da rotina e dessa forma despontam evidências da relação entre o adulto que sabe e a criança que não sabe (Belloni, 2022).

Ao longo da história da humanidade, a tecnologia foi se consolidando como um instrumento de poder, visto que quem tinha domínio sobre as técnicas, dominava diversas situações e pessoas e assim a relação entre conhecimento poder e tecnologia foi se consolidando nos mais diversos tipos de relação social. A educação escolar, aliada ao poder governamental, define e organiza os conhecimentos que consideram socialmente válidos para a formação das pessoas em cada modalidade de ensino, essa relação também pode ser compreendida como uma relação de poder (Kenski, 2012).

Quando nos voltamos para a ação do professor na sala de aula e no uso que ele faz dos suportes tecnológicos à sua disposição, novas relações de poder são estabelecidas, agora entre o conhecimento a ser ensinado, o poder do professor e a forma de uso das tecnologias para uma aprendizagem significativa para os estudantes (Kenski, 2012).

Sigamos para o segundo ponto dentro do olhar para a rotina do grupo.

5.2.2 Uso da tecnologia sem adequação a realidade do grupo

ENUMERAÇÃO:

Episódio 8: A hora da atividade!

Local: Sala de aula

Data: 25/08/2023 (8º dia observação)

EPISÓDIO NA ÍNTEGRA:

Neste dia, a professora não estava presente em sala devido a sua aula atividade. Em sala, o agente de apoio ao desenvolvimento educacional especializado (AADEE) conduziu a turma. Ele sentou-se no chão junto as crianças, organizou todos numa roda, conduziu o momento do bom dia, a observação do dia, a

contagem das crianças, as cantigas, o alongamento e a contação de história. Após a contação com o livro, foi selecionado no celular, uma história num aplicativo de vídeos (youtube). O som do celular foi ampliado com uma caixinha de som e assim as crianças assistiram e ouviram o vídeo que veiculava a mesma história que tinha sido contada um pouco antes. Encerrada a roda de conversa, continuei chamando as crianças individualmente, as que ainda não tinham marcado o termo. Enquanto isso, outras crianças brincavam com os brinquedos. Chegou a hora do lanche, todos para o refeitório, e em seguida, para o parque. Terminado o tempo do parque, retornaram para a sala. Começou o momento do banho. As crianças foram orientadas a guardar os brinquedos, tirar a camisa e sentarem-se à mesa. Um grupo de criança seguiu para o banho. O Restante aguardou em sala. Quando o grupo retornou, com uma toalha amarrada no pescoço para se trocar em sala, seguiu para o banheiro mais um grupo de crianças e assim segue o banho até que todas as crianças fossem banhadas. Ao chegar o horário do almoço, as crianças seguiram para o refeitório em fila.

UNIDADE DE CONTEXTO:

.Após a contação com o livro, foi selecionado no celular, uma história num aplicativo de vídeos (youtube). O som do celular foi ampliado com uma caixinha de som e assim as crianças assistiram e ouviram o vídeo que veiculava a mesma história que tinha sido contada um pouco antes.

UNIDADE DE REGISTRO:

...foi selecionado no celular, uma história num aplicativo de vídeos (youtube). O som do celular foi ampliado com uma caixinha de som e assim as crianças assistiram e ouviram o vídeo...

EIXO TEMÁTICO:

Uso da tecnologia: *Inadequação dos recursos*

A descrição do episódio 8 revela o uso de uma tecnologia digital de informação e comunicação no grupo. O celular foi utilizado como recurso de apoio à prática

pedagógica, servindo para veicular um vídeo relacionado a história lida. O celular é um equipamento que foi projetado como um recurso de uso individual, devido ao tamanho de sua tela e nesse episódio ele se tornou pequeno para uma experiência mais significativa com a turma que no dia era composta por 13 crianças.

O uso inadequado do aparelho acabou por dificultar a visibilidade e compreensão da proposta pelas crianças, o que também gerou agitação e falta de interesse por parte delas. Como o vídeo foi de curta duração, (3 a 5 minutos) as crianças que, mesmo distantes da tela, dedicaram atenção ao momento, permanecendo atentas até o final do vídeo, numa postura de passividade.

Vejamos o próximo episódio, que apresenta semelhança ao episódio acima citado. O mesmo ocorreu no momento da baladinha, uma proposta de comemoração do Dia das Crianças como programação da própria unidade:

ENUMERAÇÃO:

Episódio 24: Baladinha

Local: Sala de aula

Data: 10/10/2023 (24º dia observação)

EPISÓDIO NA ÍNTEGRA:

Após o café da manhã as crianças retornaram para a sala de aula para esperar o momento da baladinha. Dada a hora, elas seguiram em fila para a sala de leitura. A sala estava decorada com um grande livro pendurado no teto, com fitinhas coloridas e mensagens penduradas. Tinha ainda um globo de luzes coloridas girando. Na TV da sala, foram colocadas algumas músicas para crianças dançarem. Balões coloridos foram distribuídos para as crianças. E elas dançavam e queriam assistir os vídeos das músicas que estavam a tocar, como também queriam explorar os recursos da sala: livros, brinquedos, mesas educativas e a bola grande. As crianças começaram a perder o interesse pela dança e na TV foi colocado um vídeo para elas assistirem (patrulha Canina). As crianças dedicaram pouca atenção ao vídeo e foram se dispersando com o interesse voltado aos brinquedos e livros da sala. Chegou a hora do lanche. A turma saiu da sala para o refeitório. Após a refeição,

seguiram para as brincadeiras livres no parque e assim permaneceram por cerca de 30 minutos. Encerrado o tempo, a turma retornou para a sala e logo iniciou-se o momento do banho e da troca de roupa. As crianças já se encaminharam para a estante em busca de algo interessante para iniciar a brincadeira e assim seguiu até chegar a hora do almoço onde todas as crianças foram convidadas a guardar os brinquedos e seguir para a fila.

UNIDADE DE CONTEXTO:

Na TV da sala, foram colocadas algumas músicas para crianças dançarem. Balões coloridos foram distribuídos para as crianças. E elas dançavam e queriam assistir os vídeos das músicas que estavam a tocar, como também queriam explorar os recursos da sala: livros, brinquedos, mesas educativas e a bola grande. As crianças começaram a perder o interesse pela dança e na TV foi colocado um vídeo para elas assistirem (patrulha Canina). As crianças dedicaram pouca atenção ao vídeo e foram se dispersando com o interesse voltado aos brinquedos e livros da sala.

UNIDADE DE REGISTRO:

Na TV da sala, foram colocadas algumas músicas para crianças dançarem. As crianças começaram a perder o interesse pela dança e na TV foi colocado um vídeo para elas assistirem (patrulha Canina).

EIXO TEMÁTICO:

Uso das tecnologias: Inadequação dos recursos

No episódio 24- baladinha podemos perceber o uso da tecnologia digital de informação e comunicação, no caso, a televisão. O espaço escolhido para a realização da proposta foi a sala de leitura, onde cada turma teve um tempo determinado para permanecer. Ocorre que a referida sala dispõe de diversos recursos atraentes que acabaram dividindo o interesse das crianças e ainda assim, elas dançaram, conforme o objetivo da baladinha, mas depois de alguns minutos, desviaram o foco, se dispersando da proposta. Na TV foi colocado um vídeo para elas assistirem. (patrulha Canina). As crianças dedicaram pouca atenção ao vídeo e foram se direcionando para os brinquedos e livros da sala.

O episódio 25- O Cineminha, que também foi uma proposta de atividade dentro da programação da unidade em comemoração ao Dia das Crianças, apresentou mais um momento de uso das tecnologias digitais na rotina do grupo, vejamos:

ENUMERAÇÃO:

Episódio 25: O Cineminha

Local: Sala de aula

Data: 11/10/ 2023 (25º dia de observação)

EPISÓDIO NA ÍNTEGRA:

Após a refeição, as crianças retornaram para a sala e ficaram no aguardo do “cineminha”, que era a programação da semana da criança. Dada a hora, a TV foi trazida para a sala . O aparelho veio apoiado num suporte de ferro, que permitia o deslocamento do mesmo pelos diferentes espaços da unidade. Os vídeos foram selecionados numa plataforma vídeos (Netflix) e o escolhido foi o da patrulha canina . As crianças estavam acomodadas no tapete da sala. Os vídeos iam sendo mudados conforme as crianças fossem perdendo o interesse. Com a chegada da hora do lanche, o cineminha foi encerrado. As Crianças foram organizadas em fila e seguiram para o refeitório. Após o lanche, a turma retornou para a sala e foi convidada a realizar uma atividade de modelagem com argila. As crianças envolveram-se na proposta e começaram a modelar bonecos. Foi dado um tempo para essa atividade e quando o tempo se cumpriu, as produções das crianças foram recolhidas e espalhadas pelo balcão da sala para que pudessem secar e elas levarem para casa. Nesse momento começou o banho e a troca de roupa. Terminado o banho já era a hora do almoço e as crianças se organizarem em fila para sair da sala.

UNIDADE DE CONTEXTO:

...a TV foi trazida para a sala. Os vídeos foram selecionados numa plataforma vídeos (Netflix) e o escolhido foi o da patrulha canina. Os vídeos iam sendo mudados conforme as crianças fossem perdendo o interesse.

UNIDADE DE REGISTRO:

...a TV foi trazida para a sala. Os vídeos foram selecionados numa plataforma vídeos (Netflix)...

EIXO TEMÁTICO:

Uso da tecnologia: Inadequação dos recursos

Figura 6 - O cineminha em sala



Fonte: Autoria própria

O uso da tecnologia digital de informação e comunicação, nesse caso a televisão se fez presente na rotina pedagógica do grupo. O equipamento surgiu mais uma vez como um recurso de apoio a prática pedagógica, num momento festivo da creche. De início, as crianças mostraram-se curiosas e mantiveram-se distante do aparelho de TV. Num curto espaço de tempo demonstraram inquietação e falta de interesse ao que estava sendo veiculado, e assim os vídeos iam sendo mudados para que as crianças permanecessem na proposta até uma determinada hora, conforme a figura 6.

Os episódios 8, 24 e 25, nos mostram evidências de uso da tecnologia digital de informação e comunicação, nesse caso, o celular e a televisão, como um recurso de apoio a prática pedagógica. Frente as situações percebemos a inadequação dos recursos à realidade do grupo.

Conforme afirma Lucena (2016) em muitas escolas, quando o professor seleciona um livro, um filme ou disponibiliza um conteúdo para o aluno na internet, a lógica das mídias de massa também está sendo seguida, pois é sempre o professor quem escolhe, seleciona e julga o material que quase sempre não foi por ele produzido.

O que se observa com essa prática é que, historicamente, a construção do conhecimento no ambiente escolar sempre foi realizada por meio da assimilação de conteúdos e informações que, muitas vezes, são transmitidas pelos professores aos alunos de maneira descontextualizada do seu cotidiano e da sua cultura. Nesta perspectiva, as crianças são vistas como seres sem autonomia e acabam não sendo incentivadas a perceberem a realidade que as cercam, de maneira crítica (Lucena, 2016).

O trabalho com as TDICS na escola exige um repensar da educação massiva, pois as novas tecnologias operam em redes que são móveis, interativas, descentralizadas, sem hierarquia e em constante transformação (Lucena, 2016).

O uso inadequado dos recursos esbarra também na questão da falta de conhecimento dos professores para o melhor usos dos recursos tecnológicos, seja os mais antigos ou os mais recentes. Tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores, a questão do uso pedagógico das tecnologias nem sempre são abordadas (Kenski, 2012).

A partir desses episódios podemos inferir que o uso inadequado das TDICS está diretamente relacionado as concepções do docente que na maioria das vezes não teve formação inicial, tampouco formação continuada que lhes possibilitassem um pensar crítico, permitindo refletir sobre a sua prática, bem como, sobre a tecnologia aliada ao processo educativo.

Sigamos para mais ponto, um olhar sobre as interações entre as crianças e a tecnologia.

5.3 UM OLHAR SOBRE AS INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

As interações surgem das relações estabelecidas com as pessoas, com os objetos e com toda a realidade que nos cerca. Na creche, as interações são momentos ricos de experiência e troca, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

A relação professor- criança e criança- criança são fundamentais para a formação das crianças dentro de sua cultura. Quando a criança é compreendida como agente ativo do seu processo de desenvolvimento, o professor faz a mediação entre ela e seu meio, a partir de diversos recursos básicos, entre eles: o próprio espaço da creche, seu mobiliário, equipamentos, materiais, tarefas e principalmente pela maneira que o próprio professor se relaciona com a criança (Oliveira, 2014).

Contextualizando as interações observadas, destaco aqui uma mudança interessante em meio ao período de observação. No início das observações, os brinquedos estavam guardados numa caixa grande em cima do armário de parede. No momento estipulado pela professora ou educadores, os brinquedos eram despejados no tapete ou no aquário para que as crianças escolhessem e brincassem livremente, ou seja, o acesso aos brinquedos tinha um controle maior e num certo dia, a sala ganhou um expositor onde os brinquedos passaram a ser guardados. Agora o acesso aos brinquedos estava mais livre, exceto quando se tinha a orientação para não os pegar.

Entre os brinquedos, era possível encontrar: bonecas, carrinhos, bolas grandes e pequenas, peças de encaixe, mouse, capa de telefone, calculadora, joystick de brinquedo, controle remoto de borracha, bichinhos de plástico, fantoches, dentre outros. A presença dos brinquedos tais como a calculadora, o controle remoto de borracha, a capa de celular e o mouse, em meio aos brinquedos da sala, foi um grande achado para a construção dos dados.

Sigamos para a análise dos próximos episódios de interação que estarão divididos em dois subtópicos: Interações mediadas pelos educadores e interações no momento do brincar livre.

5.3.1 Interações mediadas pelo adulto

O uso das TDICS na rotina pedagógica da creche demanda do professor planejamento de estratégias de interação para estimular e construir junto as crianças novas significações diante das propostas curriculares, bem como, relacionar com as experiências dentro e fora do ambiente escolar (Oliveira, 2014).

Nesse sentido, vamos analisar alguns episódios marcados pelo uso da tecnologia com a mediação dos adultos, ou seja, professora e educadores do grupo infantil:

ENUMERAÇÃO:

Episódio 10B: Atenção total

Crianças envolvidas: Ry, Ns

Local: Sala de aula

Data: 31/08/2023 (10º dia observação)

EPISÓDIO NA ÍNTEGRA:

Neste dia a rotina inicial ocorreu de forma habitual. Cheguei a unidade e as crianças já estavam no refeitório para o café da manhã. Após a refeição, retornamos para a sala. Em sala, foi proposto uma brincadeira com bolinha de sabão. Depois, as crianças foram liberadas para brincar com brinquedos até a hora do lanche. Depois do lanche seguiram para o parque. Encerrado o tempo do parque, as crianças retornaram para a sala. Nesse momento a turma foi convidada para um ensaio da dança para a festa da família. O ensaio ocorreu em meio a dinâmica do banho. As crianças que estavam em sala dançaram, participaram e depois foram liberadas para o brincar livre. Em meio a essa dinâmica, duas crianças, Ry e Ns, são convidadas a assistir vídeos no celular enquanto o educador de apoio produz um material. Os dois dedicam bastante atenção aos vídeos, inclusive excluíram os anúncios e chamadas de voz rapidamente, quando apareceram na tela.

UNIDADE DE CONTEXTO:

Em meio a essa dinâmica, duas crianças, Ry e Ns, são convidadas a assistir vídeos no celular. Os dois dedicam bastante atenção aos vídeos, inclusive excluíram os anúncios e chamadas de voz rapidamente, quando apareceram na tela.

UNIDADE DE REGISTRO:

Ry e Ns, são convidadas a assistir vídeos no celular...

EIXO TEMÁTICO:

Crianças como receptoras do conteúdo

Figura 7 - Super concentração



Fonte: Autoria própria

As crianças estavam bastante concentradas, recebendo o conteúdo selecionado para eles no celular, conforme a figura 7. Elas dedicam atenção ao momento, permanecendo em frente a tela por cerca de 10 minutos. Mesmo com uma postura passiva frente a TDIC, as crianças reagiram as notificações na tela, recusando-as.

O próximo episódio 14A apresenta situação semelhante:

ENUMERAÇÃO:

Episódio 14A: *Uma passagem temporária*

Local: Sala de leitura

Data: 12/09/2023 (14º dia observação)

EPISÓDIO NA ÍNTEGRA:

Neste dia a turma seguiu para a sala de leitura, devido um problema no ar-condicionado da sala. As crianças chegaram e começaram a brincar livremente, explorando os livros e os brinquedos do espaço. Um tempo depois veio a professora e propôs alguns alongamentos e contação de história. Encerrado o momento, um vídeo foi colocado na TV, o selecionado foi de patrulha canina. As crianças acomodaram-se no tapete para assistir. Dedicaram pouca atenção ao momento, rapidamente perderam o interesse e seguiram para explorar os livros e brinquedos da sala.

UNIDADE DE CONTEXTO:

... um vídeo na TV, o vídeo selecionado foi de patrulha canina. As crianças acomodaram-se no tapete para assistir. Dedicaram pouca atenção ao momento, rapidamente perderam o interesse e seguiram para explorar os livros e brinquedos da sala.

UNIDADE DE REGISTRO:

... um vídeo na TV, o vídeo selecionado foi de patrulha canina...

EIXO TEMÁTICO:

Crianças como receptoras do conteúdo

Figura 8 - Uma passagem temporária



Fonte: Autoria própria

O episódio 14A acontece na sala de leitura. As crianças até permaneceram um certo tempo assistindo o vídeo, conforme a figura 8. Logo elas perdem o interesse e vão em busca dos objetos da sala, que é um lugar que elas demonstram muito interesse em explorar devido a diversidade de materiais e objetos disponíveis.

O episódio 14B- A hora do celular- apresenta mais um momento de uso das TDICS mediado pelo adulto, vejamos:

ENUMERAÇÃO:

Episódio 14B: A hora do celular

Local: Sala de aula

Data: 12/09/2023 (14º dia observação)

EPISÓDIO NA ÍNTEGRA:

Neste dia a observação começou quando as crianças já estavam no refeitório para o café da manhã. Após o café, elas seguiram para a biblioteca por conta do ar-condicionado da sala que estava com problemas. Com a chegada da hora do lanche a turma seguiu para o refeitório e em seguida para o parque. Após as crianças

retornarem do parque para a sala de referência, teve início o momento do banho. Algumas crianças seguiram para o banheiro e para as que ficaram em sala, foi colocado no celular, vídeos musicais para que elas assistissem. As crianças dedicaram atenção por um pouco tempo. Saíam da cadeira iam para o tapete, faziam movimentos, mas logo retornavam e assim permaneceram até que todas as crianças terminassem o banho. Concluído esse momento, as crianças ficaram brincando em sala esperando o horário de saída para o almoço.

UNIDADE DE CONTEXTO:

... Foi colocado no celular, vídeos musicais para que elas assistissem. As crianças dedicaram atenção por um pouco tempo. Saíam da cadeira iam ao tatame, faziam movimentos, mas logo retornavam...

UNIDADE DE REGISTRO:

Foi colocado no celular, vídeos musicais para que elas assistissem.

EIXO TEMÁTICO:

Crianças como receptoras do conteúdo

Figura 9 - A hora do celular



Fonte: Autoria própria

As crianças permanecem, sentadas e atenta a tela, seja pelo interesse no que está sendo vinculado, seja pelas palavras de ordem, conforme a imagem 9.

Nos episódios 14A e 14B, que acontecem no mesmo dia, podemos perceber o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, a televisão e o celular. Nesses momentos percebemos que as crianças apresentam quase sempre o mesmo comportamento: obedecem por um tempo as determinações dos adultos e depois apresentam inquietação, revelando desinteresse pelo momento.

Nesses momentos de interação mediado pelos adultos percebemos que os dispositivos selecionados são quase sempre os mesmos e eles usam quase sempre o mesmo vídeo. O objetivo da proposta pedagógica não é explicitado. Também é estabelecido algumas regras de comportamento, com frases e palavras de ordem e enquanto as crianças estão assistindo e muitas vezes os adultos não participam do momento junto a criança.

Dessa forma podemos inferir que as escolhas sobre quais experiências as crianças terão na escola ainda estão centradas nas mãos dos adultos que, por sua vez, elencam o que, segundo suas concepções, são boas propostas para as crianças (Bogolenta 2019).

Acontece que o uso das tecnologias digitais na rotina pedagógica demanda dos professores uma atuação bem mais complexa para a qual ele não foi preparado (Belloni, 2015)

Conforme aponta Kenski (2013) a cultura tecnológica exige uma mudança radical nas práticas pedagógicas que não se restringe apenas a inserção de TDICS na escola. Para além da inserção, a nova realidade demanda esforços para uma compreensão e sistematização de propostas educacionais mediadas por recursos tecnológicos.

Para além de estratégia, os professores e os educadores em creche precisam compreender o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola (Vygotsky, 1991).

As novas tecnologias digitais de informação e comunicação acabam por produzir novos padrões de comportamento, de relacionamentos pessoais e sociais e nova relação com o saber o que acaba por refletir na necessidade de novos tipos de formação e escolarização (Kenski, 2014).

O aprendizado tal como ocorre na idade pré-escolar difere e muito do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. No entanto, já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo (Vygotsky, 1991).

Concordamos com Anjos e Francisco (2021) quando apontam que o uso de dispositivos mediados por adultos, com conteúdo apropriado e com controle do tempo, pode ser interessante para crianças, não chegando a interferir negativamente no desenvolvimento infantil, porém, tal questão não significa que as TDICS podem ou devem substituir as experiências reais permeadas por brincadeiras e interações no contexto da rotina pedagógica, da Educação Infantil. O momento do brincar livre também é um rico momento de aprendizagem e desenvolvimento.

Vejamos nosso próximo ponto.

5.3.2 Interações nos momentos do brincar livre

Os episódios a seguir são marcados por muita criatividade e imaginação das crianças que acessam as tecnologias e apresentam traços da cibercultura infantil a partir das brincadeiras.

Vygotsky (1991) nos diz que para as crianças, alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos; não é importante o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado. O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. A representação simbólica no brinquedo é, uma forma particular de linguagem num estágio inicial.

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente (Vygotsky, 1991).

Esse momento de brincadeira em tempos contemporâneos apresenta ainda características da cibercultura infantil, conforme aponta Couto (2013), visto que carrega reconfigurações que fazem aparecer outras maneiras de brincar, permeadas por significações do universo tecnológico, dando outros significados e sentidos ao brincar e a própria ludicidade.

Vejamos agora o Episódio 11A: O gatinho doente:

ENUMERAÇÃO:

Episódio 11A: O gatinho doente

Crianças envolvidas: MCM, AA, HR

Local: Sala de aula

Data: 05/09/2023 (11º dia observação)

EPISÓDIO NA ÍNTEGRA:

Em sala, os brinquedos são “despejados” da caixa no centro do tapete. As crianças selecionam os brinquedos interessantes e seguem para as brincadeiras nos grupinhos. Sento-me no tatame e procuro um brinquedo também. Estou

próxima de um grupinho de crianças. Aa está com um gatinho na mão, Mam com a calculadora e Hr brinca com um brinquedo de pinos coloridos. Aa mostra o seu gatinho pra mim e diz: “Ele tá doente”!

Eu respondo: Eita! É mesmo?

E pergunto: E agora?

Ela responde: “vou ligar para o médico”! Nesse momento a criança pega a tampa de uma caixa de óculos e coloca junto ao ouvido fica calada, como se estivesse fazendo uma ligação. Mostra o “telefone” ao colega. Não fala mais nada, coloca o “telefone” no chão e continua com o gatinho na mão.

UNIDADE DE CONTEXTO:

Ela responde: “vou ligar para o médico”!

Nesse momento a criança pega a tampa de uma caixa de óculos e coloca junto ao ouvido fica calada, como se estivesse fazendo uma ligação. Mostra o “telefone” ao colega. Não fala mais nada, coloca o “telefone” no chão e continua com o gatinho na mão.

UNIDADE DE REGISTRO:

Ela responde: “vou ligar para o médico”!

EIXO TEMÁTICO:

Cibercultura infantil

Figura 10 - Alô médico!



Fonte: Autoria própria

Figura 11- Veja amigo!



Fonte: Autoria própria

De acordo com as figuras 10 e 11, Aa busca uma solução para o problema de saúde do seu gatinho. Com o seu telefone e faz uma ligação para o médico. Na tela, parece ver algo interessante que logo compartilha com o amigo.

O episódio 11B: Olha a selfie! Apresenta mais um momento em que as crianças revelam pela brincadeira, características do brincar permeado por traços da cibercultura:

ENUMERAÇÃO:

Episódio 11B: *Olha a selfie!*

Crianças envolvidas: *Mam, Fe*

Local: *Sala de aula*

Data: *05/09/2023 (11º dia de observação)*

EPISÓDIO NA ÍNTEGRA:

Já em sala, os brinquedos são “despejados” da caixa no centro do tapete. As crianças selecionam os brinquedos interessantes e seguem para as brincadeiras nos grupinhos. Sentada à mesa, Mam faz uma selfie com um celular.

UNIDADE DE CONTEXTO:

...Os brinquedos são “despejados” da caixa no centro do tapete. As crianças selecionam os brinquedos interessantes e seguem para as brincadeiras nos grupinhos. Sentada à mesa, Mam faz uma selfie com um celular. Mam faz uma selfie com um celular.

UNIDADE DE REGISTRO:

Mam faz uma selfie com o celular

EIXO TEMÁTICO:

O Brincar permeado pela cibercultura infantil

Figura 12 - Olha a pose!



Fonte: Autoria própria

Man faz uma pose bem característica da nossa atualidade, que é permeada pelos grandes avanços tecnológicos, onde o aparelho celular e até mesmo os notebooks possuem câmeras frontais, eficientes, que permitem que o próprio usuário do dispositivo possa fazer a sua foto e daí o nome selfie que é um neologismo da palavra self que traduzida da língua inglesa significa auto. Nesse contexto Man está fazendo seu “Autorretrato”, conforme a figura 12.

No episódio 11C- Super conectado! que também aconteceu no mesmo dia dos episódios supracitados, Fe se mostra super conectado ao aparelho celular:

ENUMERAÇÃO:

Episódio 11C: Super conectado!

Crianças envolvidas: Fe

Local: Sala de aula

Data: 05/09/2023 (11º dia de observação)

EPISÓDIO NA ÍNTEGRA:

Já em sala, os brinquedos são “despejados” da caixa no centro do tatame. As crianças selecionam os brinquedos interessantes e seguem para as brincadeiras nos grupinhos. Eu me sento no tatame e procuro um brinquedo também. Observo Fe, sentado à mesa “usando o celular” (uma capa) bem próximo do rosto, muito concentrado fica um tempo nessa brincadeira. Ele sai do seu lugar e mostra algo “no celular” ao colega Jo. O colega pouco olha e Felipe senta-se junto a ele, deixa o “celular” na mesa e seleciona algumas peças de encaixe ali perto para brincar.

UNIDADE DE CONTEXTO:

... “usando o celular” (uma capa) bem próximo do rosto, muito concentrado fica um tempo nessa brincadeira. Ele sai do seu lugar e mostra algo “no celular” ao colega Jo. O colega pouco olha e Felipe senta-se junto a ele, deixa o “celular” na mesa e seleciona algumas peças de encaixe ali perto para brincar.

UNIDADE DE REGISTRO:

... “usando o celular” (uma capa) bem próximo do rosto, muito concentrado fica um tempo nessa brincadeira.

...mostra algo “no celular” ao colega Jo.

EIXO TEMÁTICO:

Invenção, criatividade e traços da cultura lúdica digital

Fe parece estar vendo algo muito interessante, com o celular muito próximo do rosto, ou mesmo pode estar jogando visto que essa é uma prática muito atual das crianças nessa infância contemporânea. Ele dedica um bom tempo a essa interação e depois sai do seu lugar e vai mostrar algo interessante na tela ao seu amigo, conforme a figura 13 e 14.

Figura 13 - Super conectado!



Fonte: Aatoria própria

Figura 14 - Veja! veja!



Fonte: Aatoria própria

Sigamos para o episódio 12ª: Vamos telefonar! Carregado de curiosidade e inventividade infantil, com a participação da própria pesquisadora:

ENUMERAÇÃO:

Episódio 12A: *Vamos telefonar!*

Crianças envolvidas: *Aa, Jo, Fe, La*

Data: *06/09/2023 (12º dia observação)*

Local: *Sala de aula*

EPISÓDIO NA ÍNTEGRA:

Nesse dia, as crianças não foram ao parque, retornaram para a sala, após o lanche. Na sala, ficaram na parte do “aquário”, o espaço reservado da sala para a hora do sono, brincando com brinquedos. Nesse momento, percebi várias crianças brincando de “telefonar”. La brinca com uma capa vermelha de celular. Ela parece “segurar” a tela, para não perder o conteúdo. La vem em minha direção, onde estou sentada no chão, senta-se no meu colo e fala: Alô! e eu brincadeira e respondo:

Alô! É você La?

Em seguida pergunto: onde é que você tá, La?

Ela responde: “Eu tô bem!” e eu, e eu...

“vou mandar um vídeo, pra tu visse, tá amiga?”

Eu respondo: tá certo! Manda para mim a foto!

Ela responde: “vou mandar um vídeo e tu manda um vídeo pra mim, tá bom?”

Eu respondo: Tá boa amiga!

Ela responde: Tchou, beijo

Eu respondo: Tchou, beijo

UNIDADE DE CONTEXTO:

...La brinca com uma capa vermelha de celular. Ela parece “segurar” a tela, para não perder o conteúdo. La vem em minha direção, onde estou sentada no chão, senta-se no meu colo e fala: ”. La brinca com uma capa vermelha de celular. Ela parece “segurar” a tela, para não perder o conteúdo. La vem em minha direção, onde estou sentada no chão, senta-se no meu colo e fala: Alô! e eu entro na brincadeira e respondo:

Alô! É você La?

Em seguida pergunto: onde é que você tá, La?

Ela responde: “Eu tô bem!” e eu, e eu...

“vou mandar um vídeo, pra tu visse, tá amiga?”

Eu respondo: tá certo! Manda para mim a foto!

Ela responde: “vou mandar um vídeo e tu manda um vídeo pra mim, tá bom?”

Eu respondo: Tá boa amiga!

Ela reponde: Tchou, beijo

Eu repondo: Tchou, beijo

UNIDADE DE REGISTRO:

... Eu brincadeira e respondo:

Alô! É você La?

Em seguida pergunto: onde é que você tá, La?

Ela responde: “Eu tô bem!” e eu, e eu...

“vou mandar um vídeo, pra tu visse, tá amiga?”

Eu respondo: tá certo! Manda para mim a foto!

Ela responde: “vou mandar um vídeo e tu manda um vídeo pra mim, tá bom?”

Eu respondo: Tá boa amiga!

Ela reponde: Tchou, beijo

Eu repondo: Tchou, beijo

EIXO TEMÁTICO:

Traços da cibercultura infantil

La estava com o controle remoto de borracha na mão e a capa de celular vermelha na perna. Ela brinca com o aparelho, segurando com as duas mãos, numa postura bem característica para o uso do equipamento, conforme a figura 15.

Sentada em meu colo com seu telefone vermelho em mãos ela fala: alô, alô! E assim começamos o diálogo. La parece segurar a tela do celular, ação essa que é realizada numa atual rede social de vídeos, onde para assistir precisa segurar a tela para que o vídeo não mude automaticamente para o próximo, conforme a figura 16.

Figura 15 – Que interessante!



Fonte: Autoria própria

Figura 16 - Deixe-me ver!



Fonte: autoria própria

O episódio 12 A: Alô, Alô! Apresenta mais uma interação com a TDICS relacionada ao ato de telefonar com uso do celular e é mais um momento que a pesquisadora participa da brincadeira:

ENUMERAÇÃO:

Episódio 12B: Alô, Alô?

Crianças envolvidas: Mam

Data: 06/09/2023 (12º dia observação)

Local: Sala de aula

EPISÓDIO NA ÍNTEGRA:

Mam passeia pela sala com o controle de borracha junto a orelha, como se estivesse fazendo uma ligação e fala: “Alô? Alô”?

Eu entro na brincadeira e respondo: Alô!

Ela diz: Quem é?

Eu respondo: Sou eu, Rosangela!

Ela Responde: Rosangela, olha! Você quer vir na minha festa?

Eu respondo: eu quero ir para sua festa!

Ela pergunta: Olha! Tua mãe deixa?

Eu respondo: deixa! Minha mãe deixa!

Ela pergunta: cadê ela?

Eu respondo: mamãe, está trabalhando! minha mãe

Ela pergunta: Teu pai?

Eu respondo: Também está trabalhando!

Ela fala: olha me diz uma coisa, teu primo e, i, o, u... ele perturbar muito...vai pra festa...

Respondi: Tá bom! Tá bom então!

Ela diz: Tchau!

Eu repondo: Tchau!

Mam encerra a conversa e desliga o “celular” pressionando a tecla do controle.

UNIDADE DE CONTEXTO:

como se estivesse fazendo uma ligação e fala: “Alô? Alô”?

Eu entro na brincadeira e respondo: Alô!

Ela diz: Quem é?

Eu respondo: Sou eu, Rosangela!

Ela Responde: Rosangela, olha! Você quer vir na minha festa?

Eu respondo: eu quero ir para sua festa!

Ela pergunta: Olha! Tua mãe deixa?

Eu respondo: deixa! Minha mãe deixa!

Ela pergunta: cadê ela?

Eu respondo: mamãe, está trabalhando! minha mãe

Ela pergunta: Teu pai?

Eu respondo: Também está trabalhando!

Ela fala: olha me diz uma coisa, teu primo e, i, o, u... ele perturbar muito...vai pra festa...

Respondi: Tá bom! Tá bom então!

Ela diz: Tchau!

Eu repondo: Tchau!

Mam encerra a conversa e desliga o “celular” pressionando a tecla do controle

UNIDADE DE REGISTRO:

Mam passeia pela sala com o controle de borracha junto a orelha, como se estivesse fazendo uma ligação e fala: “Alô? Alô”?

EIXO TEMÁTICO:

Cibercultura infantil

Estávamos no momento de brincadeira dentro do aquário. Com o celular junto ao ouvido, Mam passeia pela sala falando, alô, alô! conforme a figura 17. Eu entrei na brincadeira e juntas travamos um diálogo, Man me fez um convite para a sua festa, sem esquecer que eu precisava da autorização da minha mãe.

Figura 17- Quem é?



Fonte: Autoria própria

ENUMERAÇÃO:

Episódio 31: Gravando!

Crianças envolvidas: La, Ga, Fe

Local: Sala de aula

Data: 23/10/2023 (31º dia de observação)

EPISÓDIO NA ÍNTEGRA:

Em sala, foi proposto o momento do bom dia, logo após músicas para as crianças dançarem. Após esse momento as crianças foram liberadas para brincar livremente com os brinquedos. Nesse momento observei as crianças brincando de fazer vídeos. Peguei o celular para gravar. Eles apoiaram uma capa de celular no controle de borracha em cima do encosto da cadeira e ficaram dançando em frente. Mam percebeu que eu estava observando então falou:

“Tia! “Tá dançando!”

“Tia, tia! Quer dançar!”

“Eu posso?”

Mam seguiu para dançar junto aos amigos. Continuei observando, e gravando. Eles me olhavam e cantarolavam. Lara percebeu que eu estava observando e gravando, ela olhou sorrindo e perguntou: “É o quê? “tô fazendo Tik Tok!” Eu sorri e continuei a observar. Eles encerraram a brincadeira e foram para outro cantinho.

UNIDADE DE CONTEXTO:

...observei as crianças brincando de fazer vídeos. Peguei o celular para gravar. Eles apoiavam uma capa de celular no controle de borracha e no encosto da cadeira e ficavam dançando em frente. Mam percebeu que eu estava observando então falou: “Tia! “Tá dançando!” “Tia, tia! Quer dançar! “Eu posso?”

Maria seguiu para dançar junto aos amigos. Fiquei observando, elas também cantarolavam. Lara percebeu que eu estava observando e gravando, ela olhou sorrindo e perguntou: “É o quê? tô fazendo Tik Tok!”

UNIDADE DE REGISTRO:

...apoiavam uma capa de celular no controle de borracha e no encosto da cadeira e ficavam dançando em frente. Lara percebeu que eu estava observando e gravando, ela olhou sorrindo e perguntou: “É o quê? tô fazendo Tik Tok!”

EIXO TEMÁTICO:

traços da cibercultura infantil

Figura 18 - Vamos gravar!



Fonte: A autoria própria

Em grupo, as crianças se divertem com mais uma brincadeira de faz de conta, conforme a figura 18. O momento do brincar livre tem trouxe muitos episódios do uso da tecnologia, não do uso feito na escola e sim fora dela. Diante disso podemos inferir que estes episódios revelam aspectos de uma infância contemporânea, marcada pela cibercultura. As crianças demonstraram estar imersas nessa realidade, e cheias de curiosidade em acessá-la, seja de forma concreta seja através da imaginação.

As crianças trazem para o momento do faz de conta, a ressignificação das TDICS que são associadas a brinquedos ou objetos semelhantes aos recursos reais. A calculadora vira um notebook, capa de celular vira celular que tira fotos e vira telefone que faz vídeos e ligações também.

De acordo com Couto (2013) atualmente, nossas relações sociais têm sido cada vez mais mediadas pelas tecnologias digitais e assim também é a vida das crianças, nesse sentido a cibercultura infantil se mostra como um conjunto variado de saberes, atitudes e conteúdos produzidos por e para a infância.

Nesse sentido concordamos com Sarmiento (2005) quando o mesmo aponta que apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, permite as crianças representar as cenas do cotidiano. Esta partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento.

De acordo com Vygotsky (1991) as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda regra que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças.

Sendo assim concordamos com Couto (2013) quando defende que a cibercultura infantil não acaba com a infância e não modifica as brincadeiras, não transforma as crianças em adultos precoces. Elas vivem criativamente a promoção da cultura em rede, trazem sentidos diversos para o brincar, criam diferentes possibilidades de experimentar cada vez mais sensações. Tocar telas também é considerada uma brincadeira, uma forma diferente de brincar e de viver.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a construção da parte final deste estudo, se fez necessário retomar seu ponto de partida para assim pontuarmos algumas questões necessárias, são elas: desafios para a realização da pesquisa; Achados e contribuições para o campo de estudo, limites deste estudo e questões em aberto.

Vamos começar pelos desafios. O primeiro, foi posto na conversa inicial com a professora da turma observada, quando ela falou: “Aqui não usamos tecnologia!” Por essa fala fiz a relação com a “discussão polarizada” do uso das tecnologias na Educação Infantil, que separa os profissionais em grupos, dos que usam e defendem e dos que não usam e repudiam a tecnologia. De toda forma, a pesquisa continuou com o grupo visto que o foco se voltava para a escuta das crianças.

O segundo desafio se deu na realização da pesquisa num ambiente de muita afetividade e significação para a pesquisadora, onde ocorreram alguns choques de concepção entre a pesquisadora e a equipe pedagógica do grupo observado. Como dito ao longo deste texto, este estudo partiu do pressuposto de que as são crianças agentes sociais, produtoras de culturas e a infância é uma categoria na estrutura social. As crianças por sua vez, são protagonistas de suas vidas, numa via de mão dupla: modificam a sua realidade e são modificadas por ela. Dessa forma, na rotina pedagógica do grupo observado foi perceptível uma concepção de infância e criança bem limitada, oposta a proposição deste estudo. As crianças não tinham quase ou nenhum espaço para serem protagonistas. Os educadores olhavam com estranhamento o fato de sentar-se para brincar com as crianças, dar ouvidos as suas curiosidades e necessidades, acolher as crianças no colo e estar perto delas, brincando no tanque de areia do parque, por exemplo.

O terceiro desafio se deu pela permanência da pesquisadora no grupo, que com o passar do tempo acabou por gerar um certo desconforto por parte dos educadores. Afinal de contas era uma pessoa estranha que estava ali observando a rotina mais íntima do grupo.

Sobre os achados desta pesquisa irei apresentar em dois pontos, conforme os objetivos específicos: Como se deu o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na rotina do grupo? Observei em diversos dias a presença das

tecnologias digitais na rotina pedagógica, separei estes por episódios, os mais significativos, e na análise dos dados dois pontos sobressaltaram: o primeiro ponto mostrou a tecnologia como instrumento de poder, onde ela era utilizada como uma forma de controlar as crianças enquanto a equipe pedagógica precisava dar conta de outras demandas. E no outro ponto, a tecnologia surgiu na rotina como um instrumento de apoio a prática pedagógica, porém sem adequação a realidade do grupo. A participação das crianças nesses momentos muitas vezes só acontecia por conta das diversas palavras de ordem proferidas pela equipe.

Destaco ainda um ponto de atenção na rotina da turma: O uso constante do celular pela equipe pedagógica, para demandas outras, para além da rotina pedagógica. Esse uso constante, acabava por sufocar o tempo necessário para a atenção a criança num momento da brincadeira, por exemplo.

Quanto ao segundo objetivos específico: “Identificar as interações entre as crianças e as tecnologias digitais de informação e comunicação na rotina do grupo” diversos registros foram feitos no caderno de campo, que depois foram transformados em episódios e no momento da análise deram margens para duas interpretações: Interações mediadas pelo adulto e interações no momento do brincar livre. Nas interações mediadas pelos adultos as crianças não tiveram oportunidade de interagir, nem ao menos participar da escolha do que ia ser veiculado nos equipamentos. As crianças ficavam passivas frente aos recursos, recebendo o conteúdo selecionado pela equipe pedagógica, as crianças comportavam-se como receptoras do conteúdo.

Já os momentos de interação no brincar livre, e a minha participação em alguns episódios foi muito significativo. Nesses episódios as crianças, utilizando brinquedos, mostraram-se ativas, protagonistas e cheias de criatividade e imaginação. Apresentaram traços da infância contemporânea marcada pela cibercultura. Elas nos comunicaram, suas curiosidades e seus conhecimentos a cerca dessa nova e diferente forma de viver em sociedade.

No que diz respeito as contribuições deste estudo, no campo da Educação infantil, consideramos que seja relevante a necessidade de ampliação das discussões acerca das rotinas pedagógicas, mediadas pelo uso das TDICS, seja na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nas creches.

A discussão sobre o uso das tecnologias digitais na Educação infantil muitas vezes é deixada de lado por conta da polarização citada nas linhas iniciais desta sessão. A

verdade é que a questão não gira mais em torno do ser contra ou a favor. As tecnologias digitais fazem parte da vida das crianças pequenas desde a mais tenra idade e estão presentes também nas rotinas das creches e escolas e sobre essa relação precisamos conversar e ampliar os debates.

A intenção não é defender que a tecnologia digital seja um item obrigatório na Educação Infantil, e sim que, quando tiver a necessidade de usá-la, seja pelo interesse dos adultos ou das crianças, que seu uso possa ser feito de forma crítica e consciente, adequado a realidade do grupo.

Esta pesquisa teve também os seus limites no tocante ao instrumento a ser utilizado com as crianças pequenas, o que acabou por exigir tempo para o estudo e compreensão. Em meio as observações realizamos também uma roda de diálogo com as crianças, onde utilizamos fichas com imagem para aguçar a conversa, ocorre que nessa proposta não tivemos dados tão ricos quando o diário de campo. Outra limitação ocorreu se deu na restrita aproximação teórica no tocante as rotinas e interações na Educação Infantil.

Por fim, ficam as questões em aberto e as indagações: O que pensam as professoras, os educadores sobre o uso das tecnologias digitais nas rotinas pedagógicas na Educação Infantil? O que pensam as famílias sobre esse uso no espaço escolar? Como as famílias lidam com a cobrança do controle do uso das tecnologias no ambiente familiar?

Que possamos pensar formas diversas de conviver com a tecnologias, aproveitando sempre o melhor delas, sem deixarmos de lado a essência humana das coisas da vida...

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Cleriston Izidro; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-seis**, v. 23, n. 2, p. 125-146, 2021.
- ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC 1981.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELLONI, Maria Luiza. O que é sociologia da infância. Campinas, SP. Autores associados, 2009. (Acadêmicos de bolso)
- BELLONI, Maria Luiza. **Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudanças**. Papirus Editora, 2015.
- BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 1081-1102, 2009.
- BOGOLENTA, Daniela Gorgulho. **Infância, crianças e TDICs: implicações a partir das vozes infantis**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2019.
- BRASIL (2022). BNCC Computação -Complemento. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <https://bit.ly/42ihWJy>.
- CASTRO, Lucia Rabello de. A infância e seus destinos no contemporâneo. **Psicologia em Revista** (Belo Horizonte), v.8, n.11, p. 47-58, jun. 2002.
- CORSARO, William A. Sociologia da infância. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica: Maria Leticia B. P. Nascimento. Porto Alegre; Artmed, 2011.
- COUTO, Edvaldo Souza. A infância e o brincar na cultura digital. **PERSPECTIVA**, (Florianópolis), v. 31, n. 3, 897-916, set./dez. 2013.
- CUNHA NETO, Joaquim Ferreira da. **Representações sociais de crianças de nove e dez anos sobre a utilização do smartphone no contexto da pandemia da covid-19**. 2022.
- HEYWOOD, Colin. Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Trad. Roberto Cataldo Costa, v. 1, 2004.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. Campinas. Ed. Papirus. 8ª ed. 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Papyrus Editora, 2014.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Editora 34, 2010.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação¹. **Educar em Revista**, p. 277-290, 2016.

MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. Cortez Editora, 2014.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e pesquisa**, v. 36, p. 631-644, 2010.

RECIFE (PE). Secretaria de Educação. Política de ensino da rede municipal do Recife / coordenação: Alexsandra Felix de Lima Sousa, Jacira. L'Amour Barreto de Barros, Nyrluce Marília Alves da Silva. – 2. ed. rev. e atual. – Recife: Secretaria de Educação, 2021.

SARMENTO, Manoel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 9-34, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 361-378, 2005.

SILVA, Aunia Heyde Candy Dantas da et al. Mediações sociais e tecnologias em interações na educação infantil: o uso da Mesa Educacional Alfabeto Positivo em uma creche de Recife-PE. 2019.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; MIRANDA, Humberto. Interdisciplinaridade e estudos das infâncias: desafios na contemporaneidade. *Revista Desafios*, v. 9, n. 2, p. 117-128, 2022.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES



CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

À Gestão Pedagógica da Secretaria de Educação da Cidade do Recife,
Em nome do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da UFRPE/FUNDAJ, viemos por meio desta, solicitar a permissão para mestrande Rosangela Lima da Silva Lopes realizar a pesquisa intitulada: Infância, tecnologia e educação: O que dizem as crianças? sob orientação da Professora Doutora Patrícia Maria Uchôa Simões.

O estudo em questão tem por objetivo geral analisar a relação entre as crianças e as tecnologias digitais de informação e comunicação. O trabalho de pesquisa realizará a observação participante, registo no diário de campo e roda de diálogo, no período aproximado de um a dois meses, em momentos alternados. Nesses momentos pretende-se ainda realizar a videogravação das situações que ocorrerem a interação com os recursos tecnológicos.

A realização dessa pesquisa é de grande relevância para o fortalecimento da autonomia e expressão das crianças, bem como para o campo teórico dos estudos da infância, da educação e da tecnologia. O referido estudo pode colaborar para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos profissionais e ainda para a avaliação e construção de políticas públicas nas áreas em questão.

Os registros construídos junto às crianças serão utilizados apenas para fins acadêmicos, apresentações em eventos científicos, processos de formação docente e aulas com a finalidade educativa. Serão garantidos o sigilo e o anonimato das crianças que apenas participarão do estudo com autorização expressa da família responsável.

A participação na pesquisa será voluntária e se dará mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a ser encaminhado às famílias. As crianças serão informadas sobre o objetivo e os procedimentos da pesquisa e serão

consultadas, com uma linguagem adequada a sua faixa etária, sobre o seu desejo em participar ou não do estudo. A criança tem o direito de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento. Ressalta-se que as imagens, bem como a identidade das crianças e dos adultos envolvidos nesta investigação serão cuidadosamente preservadas.

Ao final do estudo, a pesquisadora se compromete em voltar a instituição com o intuito de dar um retorno acerca da pesquisa desenvolvida. Desde já, nos colocamos à disposição para possíveis dúvidas e/ou esclarecimentos.

Atenciosamente,

Patrícia Maria Uchôa Simões (Professora Dr^a. Orientadora)

Fone: (81) 30736488

patricia.simoes@fundaj.gov.br

Rosangela Lima da Silva Lopes (Mestranda)

Fone: (81) 9 8889 4794

roufrpe@gmail.com



UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) ou menor que está sob sua responsabilidade

para participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada: Infância, tecnologia e educação: o que dizem as crianças? Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Rosangela Lima da Silva Lopes, residente a rua Irecê, nº 41, CEP 54280-727 Vila Dois Carneiros- Jaboatão dos Guararapes PE, telefone: 81 98889 4794 (inclusive para ligações a cobrar) e e-mail: roufrpe@gmail.com e está sob a orientação da Professora DR.^a Patrícia Maria Uchôa Simões. E-mail patricia.simoes@fundaj.gov.br

O estudo em questão tem por objetivo geral analisar a relação entre as crianças e as tecnologias digitais de informação e comunicação. No trabalho de pesquisa será realizada a observação participante, registro no diário de campo e roda de diálogo, no período aproximado de um a dois meses, em momentos alternados. Nesses momentos pretende-se ainda realizar a videogravação das situações que ocorrerem a interação com os recursos tecnológicos.

A realização dessa pesquisa é de grande relevância para o fortalecimento da autonomia e expressão das crianças bem como para o campo teórico dos estudos da infância, da educação e da tecnologia. O referido estudo pode colaborar para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos profissionais e ainda para a avaliação e construção de políticas públicas nas áreas em questão.

Os registros construídos junto às crianças serão utilizados apenas para fins acadêmicos, apresentações em eventos científicos, processos de formação docente e aulas com a finalidade educativa. Serão garantidos o sigilo e o anonimato das

crianças que apenas participarão do estudo com autorização expressa da família responsável.

A participação na pesquisa será voluntária e se dará mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a ser encaminhado às famílias. As crianças serão informadas sobre o objetivo e os procedimentos da pesquisa e serão consultadas, com uma linguagem adequada a sua faixa etária, sobre o seu desejo em participar ou não do estudo. A criança pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Ressalta-se que as imagens, bem como a identidade das crianças e dos adultos envolvidos nesta investigação serão cuidadosamente preservadas.

Ao final do estudo, a pesquisadora se compromete em voltar ao lócus com o intuito de dar um retorno acerca da pesquisa desenvolvida. Desde já, nos colocamos à disposição para possíveis dúvidas e/ou esclarecimentos.

Assinatura da pesquisadora



CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____
_____, CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____,

autorizo a sua participação no estudo intitulado: Infâncias, tecnologia e educação: o que dizem as crianças? como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data

Assinatura do(a) responsável



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

NOME DA CRIANÇA:

VOCÊ GOSTARIA DE PARTICIPAR DA PESQUISA?

SIM

NÃO

NEXOS

PREFEITURA DO RECIFE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
GERÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS



CARTA DE ANUÊNCIA Nº 82/2023

Recife, 28 de julho de 2023.

Informamos que **ROSANGELA LIMA DA SILVA LOPES**, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da UFRPE/FUNDAJ, está autorizada a realizar a pesquisa “**Infância, tecnologia e educação: O que dizem as crianças?**” sob orientação da Profª Drª Patrícia Maria Uchôa Simões, na Creche Escola Municipal Presidente Tancredo Neves, envolvendo duas turmas do Grupo III.

O objetivo do estudo é analisar a relação entre as crianças e as tecnologias digitais de informação e comunicação. Como objetivos específicos, a pesquisa propõe -se: I – Compreender como o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação acontece na rotina da creche; II – Identificar as percepções das crianças na relação com as tecnologias digitais de informação e comunicação.

O trabalho de pesquisa realizará a observação participante, registro no diário de campo e roda de diálogo, no período aproximado de um a dois meses, em momentos alternados. Nesses momentos pretende-se ainda realizar a videogravação das situações que ocorrerem a interação com os recursos tecnológicos.

Salientamos que para as ações de intervenção, gravações (áudio ou vídeo), entrevistas, registros de imagens de pessoas ou do espaço, a pesquisadora deverá solicitar autorização individual por escrito, com data e assinatura dos indivíduos ou de seus responsáveis, quando se tratar de menores de idade envolvidos no referido estudo, e entregar à gestão da unidade educacional cópias xerocadas dessas autorizações.

A participação na pesquisa será voluntária e se dará mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a ser encaminhado às famílias. As crianças serão informadas sobre o objetivo e os procedimentos da pesquisa e serão consultadas, com uma linguagem adequada a sua faixa etária, sobre o seu desejo em participar ou não do estudo. A criança tem o direito de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento.



PREFEITURA DO RECIFE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
GERÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

Ressalta-se que as imagens, bem como a identidade das crianças e dos adultos envolvidos nesta investigação serão cuidadosamente preservadas.

A realização dessa pesquisa é de grande relevância para o fortalecimento da autonomia e expressão das crianças, bem como para o campo teórico dos estudos da infância, da educação e da tecnologia.

O referido estudo pode colaborar para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos profissionais e ainda para a avaliação e construção de políticas públicas nas áreas em questão.

Salientamos que a pesquisadora se compromete a atuar de acordo com as normas éticas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, conforme Resolução CNS/CONEP nº. 466/2012 e com toda a normatização da Rede Municipal de Ensino (<http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/> e <https://www.cepe.com.br/prefeituradiario/>), estando ciente de que todas as ações metodológicas da pesquisa devem ser previamente acordadas com os/as professores/as, a coordenação pedagógica e a gestão da Unidade Educacional, de modo a respeitar o fluxo das atividades realizadas, o planejamento do(a) professor(a) da respectiva turma, a carga horária dos/as docentes, a Matriz Curricular da Rede e os dias letivos dos/as estudantes.

A pesquisadora compromete-se, sempre que solicitada pela Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), a fornecer informações acerca de sua pesquisa, que não trará nenhuma despesa para esta Rede e está ciente de que o descumprimento de qualquer orientação exposta nesta Carta de Anuência confere à RMER o direito de suspender o efeito da anuência a qualquer tempo e sem nenhum ônus.

Explicita-se, também, que a pesquisadora deverá elaborar relatório da pesquisa a ser encaminhado à equipe escolar foco de sua investigação e à Gerência de Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais, no qual sejam elencadas as contribuições pedagógicas da sua pesquisa para a Rede de Ensino do Recife.

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA CRISTINA BEZERRA CAVALCANTI DE A
 Data: 28/07/2023 17:30:24-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

ANA CRISTINA AVELLAR
 Gerente de Alfabetização e Letramento,
 Educação Infantil e Anos Iniciais

