

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ –
UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIA HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -
MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A RELAÇÃO
DE CRIANÇAS, FAMÍLIAS E SEUS PROFESSORES COM OS
RECURSOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Fabíula da Silva Alves

Francisco Beltrão - PR
2023

FABÍULA DA SILVA ALVES

**CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A RELAÇÃO
DE CRIANÇAS, FAMÍLIAS E SEUS PROFESSORES COM OS
RECURSOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre (a) em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Caroline Machado Cortelini Conceição

Francisco Beltrão - PR
2023

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

ALVES, Faibula da Silva

Cultura digital na Educação Infantil: a relação de crianças, famílias e seus professores com os recursos de tecnologias digitais / Faibula da Silva ALVES; orientadora Caroline Machado Cortelini CONCEIÇÃO. -- Francisco Beltrão, 2023.
201 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Formação de professores. 2. Educação Infantil. 3. Cultura Digital. 4. Crianças. I. CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO
FABÍULA DA SILVA ALVES

TÍTULO DO TRABALHO: CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A RELAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS DE IDADE E SEUS PROFESSORES COM OS RECURSOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Educação, Linha de Pesquisa 01: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



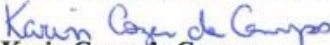
Caroline Machado Cortelini Conceição (Orientadora)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

Documento assinado digitalmente

gov.br

ALIANDRACRISTINA MESOMO LIRA
Data: 31/05/2023 19:25:36 -0300
Verifique em <https://validar.lfi.gov.br>

Aliandra Cristina Mesomo Lira
Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO/Guarapuava)



Karin Cozer de Campo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Luiz Cesar Teixeira dos Santos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

Francisco Beltrão, 30 de maio de 2023



*Agradeço às crianças que participaram das atividades.
Elas me cativaram e eu os cativei, tivemos uma dimensão afetiva, de
carinho, carisma, escuta, atenção, respeito e participação.
Gratidão a cada rostinho alegre.*

AGRADECIMENTOS

GRATIDÃO... é a palavra que define todo o caminho percorrido durante o mestrado, desafios foram lançados, angústias foram constantes e alegrias inúmeras vezes se fez presente.

O meu eterno agradecimento a Deus pela vida e por permitir que eu pudesse conquistar o tão sonhado diploma de Mestre em Educação. Agradeço a minha família que me ajudou e me auxiliou em todo esse momento. Eles foram o meu alicerce a cada passo conquistado.

Agradeço a minha orientadora, Caroline Machado Cortelini Conceição, por me dar a chance de poder fazer pesquisa, me incentivar e vibrar comigo a cada evolução. Serei sempre grata por tudo, pois com toda a sua delicadeza, honestidade e sabedoria soube ministrar os passos para que a pesquisa pudesse ser concretizada, e sim, ficou do nosso “jeitinho” que, por muitas vezes, planejamos e estudamos juntas.

Agradeço à professora Roseli de Fatima Rech Pilonetto por também fazer parte da minha trajetória, incentivando, ensinando e instigando cada vez mais a pesquisar. Suas contribuições foram essenciais, pois teve muita sabedoria, paciência e organização.

Ao grupo de pesquisa Educação Criança e Infância (GPECI), meu agradecimento pela acolhida, trocas de ideias, experiências e estudos diários. Foram momentos incríveis em que estudamos, sorrimos, nos abraçamos, sempre apoiando e incentivando uns aos outros durante o mestrado.

À equipe do Centro Municipal de Educação Infantil Regina Verônica Muller, meu eterno agradecimento por todo apoio que tive, pela participação das professoras na pesquisa, palavras de incentivo, abraços de conforto nos momentos de angústias, e, ainda, pela paciência nesse período, já que não pude estar 100% no CMEI, em sala com as crianças. Obrigada à direção, coordenação, professoras, cozinheiras, auxiliares de limpeza que muito me ajudaram, me incentivaram a estudar apesar dos obstáculos que tive por não ter políticas públicas adequadas ao professor estudante, desistir nunca foi a intenção.

Obrigada à turma do Infantil IV do ano de 2022, foi incrível conhecer as crianças, assim como o acolhimento e a participação, o que tornou as nossas atividades divertidas e com grande aprendizado. Obrigada a professora Regiane pelo acolhimento e o aceite em todos os momentos de intervenção em sua turma, ajudando quando precisava; tirando dúvidas e dialogando suas crianças.

Agradeço aos professores do CMEI Hilda Berlatto Vivan por participarem da pesquisa, e ao Departamento de Educação e Cultura por aceitar a pesquisa no município de Marmeleiro, e estarem a disposição sempre que precisei.

Agradeço à banca de professores (as) Luiz Cesar, Karin e Aliandra por aceitarem a conhecer a minha pesquisa e acrescentar de forma positiva os seus conhecimentos e pelas sugestões e melhorias no trabalho.

A todos vocês que estiveram comigo nessa caminhada, um grande abraço e meus sinceros agradecimentos nesse momento tão especial da minha vida e carreira.

Resumo

ALVES, Fabíula da Silva. **Cultura digital na Educação Infantil**: a relação de crianças, famílias e seus professores com os recursos de tecnologias digitais. 2023. 201f. Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Francisco Beltrão – Paraná (PPGEFB), linha de pesquisa Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, e ao grupo de pesquisa Educação, Crianças e Infância (GPECI). Com as mudanças tecnológicas cada vez mais presentes em nosso dia a dia, as crianças estão tendo acesso aos recursos de tecnologias digitais cada vez mais cedo, influenciando significativamente em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e na linguagem, além de também interferir nas relações sociais e no seu comportamento. Nesta pesquisa, são discutidos aspectos relacionados às culturas infantis, escolares, familiares e digitais na contemporaneidade, enfocando o processo de ensino e aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos, com ênfase no período pandêmico devido à COVID-19. Como objetivo geral, busca-se analisar a relação das crianças, suas famílias e professores com os recursos de tecnologia digital no contexto dos Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Marmeleiro-Paraná. A pesquisa apresenta como problema central a seguinte questão: quais os impactos da cultura digital nas relações das crianças, famílias e professores? Esta investigação de cunho quantitativa e exploratória tem como instrumentos de geração de dados: 1) levantamento teórico e bibliográfico; 2) realização de questionários, via *Google Forms*, respondido pelas professoras de educação infantil dos CMEIs da rede municipal de Marmeleiro-PR, pelas famílias do Centro Municipal de Educação Infantil Regina Verônica Muller, e; 3) intervenção com uma turma de infantil IV, com crianças de 4 a 5 anos de idade. Com esta pesquisa, foi possível constatar a crescente expansão e influência significativa das culturas digitais no cotidiano das crianças, no contexto familiar e escolar, potencializadas pelo período pandêmico do COVID-19. No cotidiano familiar houve um impacto perceptível na busca de novas estratégias e atividades lúdicas com os recursos tecnológicos e entretenimento para mediar o conhecimento na prática pedagógica.

Contudo, ainda são inúmeras as dificuldades que permeiam o dia a dia do professor: falta de recursos disponíveis, orientações e formações para auxiliá-los em sua prática pedagógica, de modo que os recursos de tecnologia digital estão mais presentes como coadjuvantes, como apoio na prática pedagógica e ainda pouco como conteúdo.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação Infantil; Cultura Digital; Crianças; Docência.

ALVES, Fabíula da Silva. **Digital culture in Early Childhood Education: the relationship between children, families and their teachers and digital technology resources.** 2023. 201f. Graduate Program in Education - Master's Degree, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

ABSTRACT

This master's thesis is linked to the Postgraduate Program in Education at the State University of Western Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão - Paraná Campus (PPGEFB), research line Culture, Educational Processes and Teacher Training, and to the research group Education, Children and Childhood (GPECI). Due to constant technological advances, children are having access to digital technology resources at an increasingly early age, significantly influencing their cognitive, affective, psychomotor, and language development, as well as their social relationships and behavior. This research discusses aspects related to children's, school, family, and digital cultures in contemporary times, with a focus on the teaching and learning process of children aged 0 to 5, with an emphasis on the pandemic period due to covid-19. The general objective was to analyze the relationship between children, their families' teachers, and digital technology resources in the context of Municipal Early Childhood Education Centers (CMEIs) in the municipality of Marmeleiro, Paraná, Brazil. The research question was: What are the impacts of digital culture on the relationships between children, families, and teachers? This quantitative, qualitative, and exploratory research was based on the following instruments for generating data: 1) a theoretical and bibliographical survey; 2) questionnaires, via Google Forms, answered by the early childhood education teachers of the CMEIs in the municipal network of Marmeleiro, by the families of the Regina Verônica Muller Municipal Early Childhood Education Center; and 3) an intervention with a class of kindergarten IV, with children aged 4 to 5. With this research, it was possible to see the growing expansion and significant influence of digital cultures in children's daily lives, in the family and school context, boosted by the covid-19 pandemic. In everyday family life, there has been a noticeable impact on the search for new strategies and playful activities with technological resources and entertainment to mediate knowledge in pedagogical practice. However, there are still countless difficulties that

permeate teachers' daily lives: a lack of available resources, guidance, and training to help them in their pedagogical practice, so digital technology resources are more present as adjuncts, as support in pedagogical practice, and still little as content.

KEYWORDS: Teacher training; Early childhood education; Digital culture; Children; Teaching.

ALVES, Fabíula da Silva. **Cultura digital en la Educación Infantil: la relación entre los niños, las familias y sus maestros y los recursos tecnológicos digitales.** 2023. 201f. Programa de Postgrado en Educación - Maestría, Universidad Estadual del Oeste de Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

RESUMEN

Esta tesis de maestría está vinculada al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estadual del Oeste del Paraná (UNIOESTE), Campus Francisco Beltrão - Paraná (PPGEFB), línea de investigación Cultura, Procesos Educativos y Formación Docente, y al grupo de investigación Educación, Infancia y Niñez (GPECI). Debido a los constantes avances tecnológicos, los niños tienen acceso a recursos tecnológicos digitales a una edad cada vez más temprana, lo que influye significativamente en su desarrollo cognitivo, afectivo, psicomotor y del lenguaje, así como en sus relaciones sociales y su comportamiento. Esta investigación discute aspectos relacionados a la cultura infantil, escolar, familiar y digital en la época contemporánea, con enfoque en el proceso de enseñanza y aprendizaje de niños de 0 a 5 años, con énfasis en el período de pandemia por el covid-19. El objetivo general fue analizar la relación entre los niños, sus familias y profesores y los recursos tecnológicos digitales en el contexto de los Centros Municipales de Educación Infantil (CMEIs) del municipio de Marmeleiro, Paraná, Brasil. La pregunta de investigación fue: ¿Cuáles son los impactos de la cultura digital en las relaciones entre niños, familias y profesores? Esta investigación cuantitativa, cualitativa y exploratoria se basó en los siguientes instrumentos para la generación de datos: 1) una encuesta teórica y bibliográfica; 2) cuestionarios, a través de Google Forms, respondidos por los profesores de educación infantil de los CMEIs de la red municipal de Marmeleiro, y por las familias del Centro Municipal de Educación Infantil Regina Verônica Muller; y 3) una intervención con una clase de Infantil IV, con niños de 4 a 5 años. Con esta investigación, fue posible constatar la creciente expansión e influencia significativa de las culturas digitales en la vida cotidiana de los niños, en los contextos familiar y escolar, potenciada por la pandemia del covid-19. En la vida cotidiana familiar, ha habido un impacto notable en la búsqueda de nuevas estrategias y actividades lúdicas con recursos tecnológicos y de entretenimiento para mediar el conocimiento en la práctica pedagógica. Sin embargo, aún existen

innumerables dificultades que permean el día a día de los docentes: falta de recursos disponibles, orientación y capacitación para ayudarlos en su práctica pedagógica, por lo que los recursos tecnológicos digitales están más presentes como coadyuvantes, como apoyo en la práctica pedagógica y aún poco como contenido.

PALABRAS-CLAVE: Formación de profesores; Educación infantil; Cultura digital; Niños; Enseñanza.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de dissertações, teses e artigos publicados	28
Quadro 2 - Delineamento dos trabalhos selecionados	29
Quadro 3 - Referenciais bibliográficos	38
Quadro 4 - Significados das palavras da cultura digital	40
Quadro 5 - Quantidade de professoras	53
Quadro 6 - Quantidade de famílias	55
Quadro 7 - Recursos de tecnologia digital nos Campo de Experiências - BNCC e RCP.....	107
Quadro 8 - Termos/palavras e expressões da cultura digital presente no RCP	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Delimitação da pesquisa.....	45
Figura 2 - Metodologia da pesquisa.....	51
Figura 3 - Vista aérea do município de Marmeleiro.....	52
Figura 4 - Faixa etária das crianças com quem os professores atuam.....	54
Figura 5 - Centro Municipal de Educação Infantil Regina Verônica Muller.....	55
Figura 6 - Turma de matrícula do filho(a).....	56
Figura 7 - Atividade de registro do assentimento pelas crianças.....	64
Figura 8 – Desenho de assentimento da criança Bernardo, brincando com o celular.....	65
Figura 9 - Desenho da criança Eloá, brincando com a amiga Ana.....	66
Figura 10 - Roda de conversa.....	68
Figura 11 - Apreciação das imagens no cartaz.....	69
Figura 12 - Participação das crianças na atividade do gráfico.....	71
Figura 13 - Jogo da memória.....	72
Figura 14 - Interação das crianças durante o jogo.....	74
Figura 15 - Participação das crianças no jogo.....	74
Figura 16 - Princípios básicos da Educação Infantil.....	99
Figura 17 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento - Educação Infantil (BNCC).....	102
Figura 18 - Campos de Experiência - BNCC – EI.....	103
Figura 19 - Organização dos grupos etários e turmas conforme BNCC e RCP.....	105
Figura 20 - Relação dos professores com as tecnologias digitais na pandemia e nas aulas remotas nos CMEIS de Marmeleiro - PR.....	125
Figura 21 - Comunicação e interação escola e família, no período da suspensão das aulas presenciais no CMEIS de Marmeleiro - PR.....	128
Figura 22 - Mudanças ocorridas com relação ao uso das tecnologias digitais no retorno as aulas presenciais pós-pandemia (CMEIS de Marmeleiro - PR).....	132

Figura 23 - Vínculo com as famílias por meio dos recursos tecnológicos nas aulas presenciais	133
Figura 24 - Organização do capítulo por categorias.....	136
Figura 25 - Quais recursos tecnológicos tem no CMEI?	137
Figura 26 - Aparelhos tecnológicos que as famílias possuem em casa.....	138
Figura 27 - Acesso à internet no Brasil	139
Figura 28 - Aparelhos tecnológicos utilizados em sala.....	140
Figura 29 - Com qual frequência o professor utiliza os aparelhos tecnológicos em sala.....	142
Figura 30 - Frequência com que os pais utilizam as tecnologias digitais .	144
Figura 31 - Quais aparelhos tecnológicos o seu filho (a) tem acesso?.....	145
Figura 32 - Tempo diário com que a criança faz o uso dos aparelhos tecnológicos	146
Figura 33 - Finalidade com que o professor utiliza os recursos tecnológicos em sala	148
Figura 34 - Finalidade do uso de recursos tecnológicos pelas crianças em casa	149
Figura 35 - Geralmente o que a criança assiste, escuta durante a utilização dos meios de comunicação?	152

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EI	Educação Infantil
GPECI	Grupo de pesquisa educação, criança e infância
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde
PR	Paraná
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RCP	Referencial Curricular do Paraná
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 - CAMINHOS DA PESQUISA.....	27
1.1 DELIMITANDO O TEMA DA PESQUISA: LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	27
1.2 PESQUISA E ÉTICA COM SUJEITOS: DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA.....	45
1.3 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	51
1.4 O PROCESSO DE APROXIMAÇÃO E INTERAÇÃO COM O GRUPO DE CRIANÇAS.....	59
1.4.1 Assentimento das crianças em forma de desenho.....	61
1.4.2 Dimensão afetiva por meio das atividades práticas.....	67
CAPÍTULO 2 - A CULTURA DIGITAL E AS CULTURAS DE INFÂNCIA, FAMILIARES E ESCOLARES.....	76
2.1 CULTURA DE INFÂNCIA E FAMILIAR.....	76
2.2 AS CRIANÇAS E AS CULTURAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	83
2.3 AS CRIANÇAS E AS CULTURAS DIGITAIS.....	88
CAPÍTULO 3 - CULTURA DIGITAL E SEUS CONTEXTOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: POLÍTICAS NACIONAIS E LOCAIS	96
3.1 ANÁLISE DA CULTURA DIGITAL NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	96
3.2 DOCUMENTOS OFICIAIS DO MUNICÍPIO DE MARMELEIRO	118
3.3 NA PANDEMIA: DAS AULAS REMOTAS ÀS AULAS PRESENCIAIS DECRETOS DO MUNICÍPIO DE MARMELEIRO.....	121
CAPÍTULO 4 – CULTURA DIGITAL NO CONTEXTO DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE MARMELEIRO: O QUE DIZEM PROFESSORES, FAMILIARES E CRIANÇAS.....	135
4.1 OS RECURSOS TECNOLÓGICOS PRESENTES NO CMEI E EM CASA.....	136
4.2 FINALIDADE DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS EM SALA E EM CASA.....	147
4.3 PROGRAMAÇÃO QUE A CRIANÇAS ASSISTEM EM CASA.....	150

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS.....	161
APÊNDICES.....	169
APÊNDICE 1 - LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES..	169
APÊNCIDE 2 - QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PARA OS PROFESSORES DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL – MARMELEIRO.....	185
APÊNCIDE 3 - QUESTIONÁRIO ENVIADO AS FAMÍLIAS DO CMEI REGINA VERÔNICA MULLER.....	189
APÊNDICE 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO ENVIADO AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS DA TURMA INFANTIL V.....	192
APÊNDICE 5 - TERMO DE ASSENTIMENTO DAS CRIANÇAS.....	194
ANEXOS.....	195
ANEXO 1 - FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS.....	195
ANEXO 2 - DECLARAÇÃO DE PESQUISA.....	196
ANEXO 3 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	197

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação de Francisco Beltrão – PR (PPGEFB) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), na linha de pesquisa Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, e ao grupo de pesquisa Educação, Crianças e Infância (GPECI). Tem como tema as culturas digitais na educação infantil. Coloca em discussão os aspectos relacionados às culturas infantis, escolares, familiares e digitais na contemporaneidade, enfocando o processo de ensino e aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos, com ênfase no período pandêmico devido à COVID-19. O contexto empírico da pesquisa são os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do município de Marmeleiro – PR, e os sujeitos são as professoras, as crianças e as famílias dessas instituições.

Como as mudanças tecnológicas estão cada vez mais presentes em nosso dia a dia, percebemos que as crianças estão tendo acesso aos recursos de tecnologias digitais cada vez mais cedo, influenciando significativamente no desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e na linguagem, além de interferir nas relações sociais e no seu comportamento.

Na contemporaneidade as mídias digitais ocupam cada vez mais lugar de destaque e possibilitam novas formas de comunicação e interatividade. Vive-se e consome-se mídia em todos os aspectos sociais, seja no trabalho, lazer, serviços, estudos, entre outras circunstâncias (SILVA, 2020, p. 12).

Por isso, é significativo investigar as relações entre infância e culturas digitais. Nesse sentido, esta pesquisa tem como ponto de partida as inquietações e observações, principalmente, sobre a prática pedagógica da pesquisadora enquanto professora de educação infantil com crianças de 0 a 5 anos no Município de Marmeleiro-Paraná. Salientamos a dificuldade em planejar as atividades e entender a respeito do uso e da aplicabilidade dos recursos tecnológicos, como televisão, rádio, celular, multimídia entre outros, com crianças pequenas. Bem como, a utilização desses de maneira consciente com objetivo definido e um planejamento intencional, contribuindo para o desenvolvimento das crianças.

Os desafios pelos quais a educação, no Brasil e no mundo, passou e está passando devido à pandemia¹ da COVID-19 despertaram o interesse sobre o tema a ser investigado. Nesse contexto, professores, crianças e familiares foram pegos de surpresa e o distanciamento social se fez necessário. Com isso, os recursos digitais rapidamente se fizeram presentes com um papel fundamental para dar sequência ao ensino. Acerca disso, Lira *et al.* (2021) destacam que no período de distanciamento social diversas atividades passaram a ser realizadas de forma online, incluindo aquelas relacionadas à educação, havendo largo uso de aparatos tecnológicos.

¹ Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 2 abr. 2022.

"Essa dinâmica de vida inseriu adultos e crianças em novas formas de vida e nos obrigou a reorganizar rotinas, se possível no confinamento de nossas casas" (LIRA *et al.*, 2021 p. 60).

Diante das mudanças cotidianas que o período pandêmico trouxe para a população, a educação infantil do município de Marmeleiro - PR teve grandes desafios e preocupações em dar continuidade ao ensino e aprendizagem das crianças. Para isso, foram realizadas algumas estratégias de trabalho: foram criados decretos municipais para normatizar o modo excepcional de organizar as atividades letivas; devido à necessidade do distanciamento social as escolas e os CMEIs passaram a desenvolver suas atividades pedagógicas de forma remota.

Foram realizadas diferentes maneiras de desenvolver o trabalho pedagógico, criando grupos no *WhatsApp* com a coordenação pedagógica e as professoras para discutir, orientar e planejar aulas, criando planejamentos de fácil acesso e entendimento para as famílias, planilhas para validar as aulas online, trocando ideias de atividades, confeccionando materiais e atividades para enviar para casa, vídeos e criações de conteúdos interativos em diferentes aplicativos para trabalhar com as crianças de forma remota. Além de participar de reuniões e formações pedagógicas disponíveis pela secretaria da educação de forma online, outro fator importante é que aprendemos a utilizar e conectar-se a esses aplicativos e sites.

Todo esse processo nos CMEIs, juntamente com a direção, gerou desconforto, preocupações, angústias e desafios para ter um bom desenvolvimento do trabalho na educação infantil do município. Por isso, foi preciso estudar, entender e conhecer os recursos tecnológicos que até o

momento não eram tão ocupados; aplicativos novos, suas funcionalidades e como se portar em frente as telas para gravar vídeos, histórias e as explicações das atividades do apostilado².

Mas para que todo esse trabalho fosse desenvolvido de forma gradual e positiva, as professoras tiveram cautela, paciência e parceria em se ajudar para aprender juntas e ter um bom desempenho. Além de manter o diálogo e retorno das famílias, foi desenvolvido *Drive Thru* para receber e entregar materiais às famílias, mesmo que distante, eram momentos em que foram possíveis sentir o afeto, carinho e amenizar a saudade das crianças durante o período de distanciamento social.

No contexto dessa dinâmica de trabalho de adaptação e aprendizagem entre CMEI, famílias e crianças, também foi necessário adaptar a avaliação bimestral, que é sistematizada na forma de parecer escolar. Para melhor organização e auxílio, os professores realizavam o registro no relatório semanal especificando o retorno das atividades por meio de vídeos, fotos e registros e de como essas foram realizadas em casa. As crianças foram avaliadas nesse período por meio de fotos, vídeos e os registros das atividades retornadas para o CMEI. Todo esse processo foi um grande desafio, pois algumas famílias não davam nenhum retorno e assim outra estratégia foi desenvolvida por alguns professores, como selecionar

² O município possui o uso de apostilas do Aprende Brasil, na educação infantil é ofertado desde o berçário com crianças a partir de 4 meses até o Infantil IV com crianças de 4 e 5 anos. As apostilas são utilizadas em sala para a realização de atividades e são complementadas com atividades extras em que o professor regente planeja e desenvolve com as crianças. Elas são fornecidas de forma em que uma apostila é anual, e para as turmas dos maternais, jardins e infantil IV são fornecidas a apostila anual e semestral.

perguntas do parecer escolar e enviar às famílias, em que elas iriam ter essa visão de avaliação do seu filho e repassariam aos professores.

Destaco que enquanto professora, as dúvidas, angústias e desafios foram surgindo na minha prática docente, despertando o meu interesse em pesquisar e entender melhor as culturas digitais e os usos dos recursos tecnológicos que se tornaram aliados tão importantes e essenciais na educação. Suporte, materiais, formações ou cursos sobre a temática fizeram-se necessários no momento surgindo, a necessidade de aprender novas técnicas, estudos e usos dos recursos tecnológicos para dar sequência às aulas remotas.

Sabemos que a educação infantil é uma etapa importante para o desenvolvimento integral da criança. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases³ (Art. 29)“ a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 17).

Considerando a importância dessa etapa formativa, a presente pesquisa tem o intuito de colocar em discussão as relações entre as culturas escolares, infantis e familiares com as culturas digitais na educação infantil. A pesquisa foi desenvolvida com um olhar atento aos CMEIs do município de Marmeleiro - PR. A escolha do campo empírico justifica-se porque a presente pesquisadora é professora efetiva de educação infantil em Marmeleiro - PR.

³ LDB título V, capítulo II, seção II, art. 29 – Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

Trata-se de um tema ainda pouco explorado, especialmente em relação ao recorte etário de 0 a 5 anos. Como apresentaremos a seguir, no levantamento bibliográfico efetuado, poucas pesquisas foram encontradas com relação ao tema proposto.

Dessas vivências, surgiu o interesse e necessidade em realizar estudos sobre o tema que possibilitassem ampliar o conhecimento e subsidiar a prática pedagógica com as crianças da educação infantil.

A pesquisa tem como objetivo geral **analisar a relação das crianças, suas famílias e professores com os recursos de tecnologia digital no contexto (cotidiano) dos Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Marmeleiro - PR**. E os objetivos específicos são: 1) compreender as relações entre as culturas infantis, familiares e escolares com as culturas digitais; 2) analisar como as culturas digitais estão presentes nos documentos oficiais da educação em âmbito nacional, estadual e municipal no que diz respeito à educação infantil; 3) conhecer a visão dos professores sobre o uso de recursos de tecnologia digital nos Centros de Educação Infantil; e 4) analisar como as crianças se relacionam com as tecnologias digitais em casa e no CMEI. Neste sentido, a pesquisa apresenta como problema central: **quais os impactos da cultura digital nas relações das crianças, famílias e professores?**

Trata-se de uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativo e exploratória que busca aprofundar o conhecimento do tema “culturas digitais na educação infantil”, tomando como contexto os Centros Municipais de Educação Infantil de Marmeleiro-PR, analisando o

desdobramento da temática no contexto escolar e familiar das crianças dessas instituições.

Os instrumentos de geração de dados com os sujeitos, observando as questões éticas de pesquisa, tem como propósito captar o ponto de vista dos diferentes grupos envolvidos no processo pedagógico professores, crianças e famílias. São eles, o questionário para professores e famílias e a realização de um momento de intervenção com as crianças. A ação realizada com as crianças teve o propósito de observar, conversar, interagir com essas para perceber sua visão e conhecimento sobre as tecnologias, assim como seus usos e interações com os recursos tecnológicos no ambiente familiar e escolar. A análise dos dados deu-se por meio da triangulação de métodos, que como assinala Minayo (2010, p. 29), possibilita a “combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista”.

O texto que segue contempla uma revisão de literatura e levantamento de pesquisas (teses e dissertações) referentes ao tema; análise dos documentos oficiais da educação em âmbito nacional, estadual e municipal em relação às normativas e orientações legais referentes às tecnologias digitais na educação infantil; e análise dos dados gerados no contexto de investigação que explicitam a visão sobre o tema e a relação de professores, famílias e crianças com os recursos de tecnologia digital, possibilitando compreender como ocorrem as relações entre as culturas infantis, familiares e escolares com as culturas digitais no contexto investigado.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. No capítulo 1 “*Caminhos da pesquisa*”, apresentamos o levantamento de teses e

dissertações, autores que são base de estudo e referência bibliográfica, também a definição dos conceitos de cultura digital apresentada por diferentes autores. Por meio disso, foram se delineando questões a serem observadas e investigadas com relação à temática da pesquisa, assim como a forma como delimitamos o tema desta pesquisa, tendo como base os trabalhos que já foram publicados. O capítulo detalha as escolhas metodológicas, os instrumentos de geração dos dados e as questões éticas na relação com os sujeitos, bem como o contexto da pesquisa.

Outro passo da pesquisa, apresentada do mesmo capítulo, foi a intervenção com as crianças de uma turma do Infantil V do CMEI Regina Verônica Muller. Por meio de observações, aproximação e atividades lúdicas conheci, ouvi e aprendi junto com elas sobre o contexto da cultura digital, o que elas conheciam, tinham o contato. Ocorreu também muito aprendizado e relação afetiva em todos os momentos em sala.

No capítulo 2: “*A cultura digital e as culturas de infância, familiares e escolares*”, será abordado um referencial teórico com diferentes autores que apresentam conceitos referentes à cultura de infância e familiar, as crianças no contexto escolar e no contexto da cultura digital. Apresentando também a evolução e visão das crianças na sociedade e o quanto a ação das crianças é importante.

No capítulo 3: “*A cultura digital e seus contextos nos documentos oficiais: políticas nacionais e locais*”, referente à etapa exploratória, teve o intuito de analisar a legislação e os documentos oficiais. Compõem o corpus da pesquisa, as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*; as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação*

Infantil; a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular do Paraná. Além de apresentar os documentos legais, decretos, do município de Marmeireiro, referentes à organização no período da suspensão das aulas presenciais na pandemia para as aulas remotas, e alguns dados dos questionários realizado com as professoras, referentes a esta organização no período pandêmico.

O capítulo 4: “*Cultura digital no contexto dos centros municipais de educação infantil de Marmeireiro: o que dizem os professores, familiares e crianças*”, teve como objetivo analisar os dados gerados que foram utilizados no decorrer da pesquisa, como a realização de questionários, via *Google Forms*, respondidos pelas professoras de educação infantil dos dois CMEIs da rede municipal de Marmeireiro e pelas famílias do Centro Municipal de Educação Infantil Regina Verônica Muller. Assim como, a realização de intervenção com uma turma de infantil IV, com crianças de 4 a 5 anos de idade. Os dados coletados foram de grande importância para perceber o que as professoras, as famílias e as crianças nos dizem sobre a temática e quais foram os seus desafios, descobertas e aprendizados durante a pandemia.

Deste modo, ao final de todo este estudo, serão apresentadas as considerações finais da pesquisa, os impactos da cultura digital para a prática pedagógica na educação infantil, no âmbito do contexto investigado.

CAPÍTULO 1 - CAMINHOS DA PESQUISA

Para melhor delimitar o tema desta investigação, realizamos um levantamento de produções (teses, dissertações e artigos). Na análise desses trabalhos, evidenciamos que há pouca produção referente à temática de mídias na educação, especialmente na educação infantil. Nesse sentido, reiteramos a importância da pesquisa apresentada.

A pesquisa tem um cunho quantificativo e exploratório, com objetivo de aprofundar o estudo e conhecimento de um tema pouco explorado, principalmente na educação infantil.

1.1 DELIMITANDO O TEMA DA PESQUISA: LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

O levantamento de produções foi efetuado em duas etapas: uma busca de teses e dissertações publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e, ainda, artigos científicos no site do *Scielo Brasil Scientific Electronic Library*, realizado no segundo semestre de 2021. As palavras-chave utilizadas para a pesquisa foram: educação infantil; inclusão digital; mídias; recursos midiáticos; infância; tecnologia; práticas pedagógicas. Essas palavras-chave foram utilizadas de forma individual e, posteriormente, correlacionadas para fazer a busca. Ao filtrar os dados para a pesquisa, foi realizado um recorte entre os anos de 2000 e 2021. Como é um tema pouco pesquisado, consideramos as duas últimas décadas, justamente por ser um período relevante no qual a cultura digital começa

aparecer como temática de pesquisa, em especial na área de educação. No total, foram selecionados quinze trabalhos conforme discriminados a seguir pelo seu tipo:

Quadro 1 - Levantamento de dissertações, teses e artigos publicados

Trabalhos publicados conforme a temática	
Dissertações	8
Teses	2
Artigos	5

Fonte: Elaborado pela autora/pesquisadora (2023).

No quadro a seguir (QUADRO 2), destacam-se as principais informações dos trabalhos selecionados e estudados, identificando as informações primárias como as palavras-chave, título, o ano e a instituição.

Quadro 2 - Delineamento dos trabalhos selecionados

PALAVRAS-CHAVE (BUSCA)	TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE DA PESQUISA
TESES					
“educação infantil” “mídias”	1 - A cultura lúdica das crianças contemporâneas na 'sociedade multitela': o que revelam as 'vozes' de meninos e meninas de uma instituição de educação infantil	Marluci Guthiá Ferreira	2014	Universidade Federal de Santa Catarina	Infância, Educação Infantil, cultura lúdica, brincadeiras, cultura midiática.
“educação infantil” “mídias”	2 - O uso das tecnologias digitais com crianças de 7 meses a 7 anos: como as crianças estão se apropriando das tecnologias digitais na primeira infância?	Patricia Fernanda da Silva	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Desenvolvimento cognitivo; primeira infância; provas Piagetianas; tecnologias digitais;
DISSERTAÇÕES					
Educação infantil; Inclusão digital	1 - A Inclusão digital na educação infantil: culturas infantis nas culturas contemporâneas	Fabiana Rampelotto Penteadó	2016	Universidade Federal de Santa Maria	Educação infantil; inclusão digital; cultura infantil; cultura contemporânea

“Recursos Midiáticos”; “Infância”	2 - A mídia e a infância: da exploração aos reflexos na escola no tocante à sexualidade	Maria Angélica Brizolari Pongeluppe	2016	Universidade Estadual Paulista	Infância, mídia, sexualidade, pedagogias culturais.
Mídia	3 - O uso de aparelhos eletrônicos de tela e a construção das estruturas lógicas elementares e infralógicas de tempo.	Daniela Borges da Silva Melo	2018	Universidade Estadual de Campinas	Estruturas infra lógicas; construção do real; conceitos de tempo; desenvolvimento; aprendizagem
Mídia	4 - A influência das redes sociais na subjetividade d@s sujeit@s contemporâne@s	Nayara Dias Scrimim	2019	Universidade Estadual de Campinas.	Redes sociais; sujeito; poder; liberdade; educação.
Tecnologia, educação infantil	5 - Como os professores concebem a influência da mídia na educação infantil	Zelinda Cardim Faváro	2001	Universidade Federal de Santa Catarina	Escola, professor, mídia, aluno.
Tecnologia; educação infantil	6 - Prazer de brincar: entre o analógico e o digital - crianças da educação infantil	Alessandra Lange Marten	2017	Universidade Federal de Pelotas	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) – Criança – Brincar – Lazer e Aprendizagem.
Tecnologia; educação infantil	7 - Criança e mídia - o acesso ao computador e seus reflexos nos saberes da criança de educação infantil	Anelise Bertussi Mota	2007	Universidade Federal do Paraná	novas tecnologias; computador, criança de educação infantil, família.

“recursos midiáticos”, “práticas pedagógicas”	8 - As mídias nos oceanos da escola: diálogos interdisciplinares	Luciane Cristina Silva	2020	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Escola, formação de professores (as), mídias, práticas pedagógicas.
ARTIGOS PERIÓDICOS					
Tecnologias	1 - As tecnologias na educação: uma questão somente técnica?	Elaine Conte; Rosa Maria Filippozzi Martini	2015	Centro Universitário La Salle	Tecnologias; educação; linguagens; perspectivas
Mídia e Infância	2 - Fatores determinantes no tempo de tela de crianças na primeira infância	Juliana Nogueira Pontes Nobre	2019	Ciênc. Saúde Coletiva, v. 26, n. 3, mar. 2021	Mídia audiovisual; aplicativos móveis; televisão; tempo de exposição; desenvolvimento infantil
Mídia e Infância	3 - O cotidiano, as crianças, suas infâncias e a mídia: imagens concatenadas	Lisandra Ogg Gomes	2008	Universidade de São Paulo, Brasil.	crianças; infâncias; mídia; cotidiano.
Mídia e infância	4 - Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância	Cristiana Caldas Guimarães de Campos, ; Solange Jobim e	2003	Psicol. Ciênc. Prof., v. 23, n. 1, mar. 2003	Infância, mídia, ética, subjetividade.

		SouzaII			
Tecnologia e educação	5 - A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia	Bianca Salazar Guizzo; Fabiana de Amorim Marcello; Fernanda Muller	2020	Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, e238077,2020	Escola, família, infância, tecnologia, pandemia.

Fonte: Elaborado pela autora/pesquisadora (2023).

No estudo das dissertações e teses selecionadas, observa-se que todas têm como ponto inicial e abordam a questão do avanço tecnológico durante o desenvolvimento da sociedade até a contemporaneidade. Tratam do fácil acesso aos aparelhos tecnológicos por parte dos adultos e de crianças cada vez mais novas que estão crescendo em uma era digital, em constante transformações. Mas, ao mesmo tempo, muitos adultos e crianças ainda não têm acesso às tecnologias, ocasionando um panorama desigual (FAVÁRO, 2001; FERREIRA, 2014; MARTEN, 2017; MELO, 2018; MOTA, 2007; PENTEADO, 2016; PONGELUPPE, 2016; SILVA, 2020; SCRIMIM, 2019; SILVA, 2017). Também se faz presente nos trabalhos desenvolvidos a temática da inclusão digital; a prática docente com os meios de informação; a utilização das mídias pelas crianças, destacando-se a preocupação do uso consciente pelas crianças sob orientação dos adultos, de modo a não ocasionar prejuízos à saúde e ao desenvolvimento. Além da preocupação da permanência do brincar, movimentar-se e interagir com outras pessoas.

Alguns autores salientam que as mídias e os aparatos tecnológicos são importantes meios de informação e de entretenimento para a sociedade, mas que vem, cada vez mais, restringindo a ação das crianças que se centrava mais nos brinquedos e na interação direta com outras crianças e adultos. Agora, passam a ter como diversão as telas, a televisão, celular, notebooks, entre outros. Acerca disso, Couto (2013, p. 903) salienta que “aprender, brincar e se comunicar, produzir e difundir narrativas de suas

experiências, e desejos e sonhos também fazem parte do mundo infantil conectado”.

Fato interessante é de que algumas crianças pequenas já possuem um aparelho próprio; um *tablet* ou um celular. Nesse momento, torna-se essencial o papel do adulto para orientar as crianças sobre o uso.

Entender tais procedimentos é o primeiro passo para melhor orientar as crianças em meio às dispersões possivelmente geradas diante dos excessos de informações típicos da rede. Afinal, um dos grandes desafios da nossa época, e também uma responsabilidade dos adultos com a educação dos pequenos, é ajudá-los a selecionar e atribuir significados a tudo aquilo que nas telas aparecem e desaparecem em fluxos e brilhos contínuos. Valorizar e dar mais densidade às experiências, orientar para usos mais seguros da internet são práticas urgentes que devem fazer parte do nosso cotidiano conectado (COUTO, 2013, p. 911).

Entre os trabalhos estudados, foram selecionadas três dissertações e uma tese para aprofundar o estudo e ter como base de referência para a pesquisa. A seleção considerou a aproximação desses trabalhos com a proposta de investigação desta dissertação. A seguir, são destacados alguns pontos importantes dos trabalhos selecionados, como os objetivos, o problema central da pesquisa, a metodologia e os seus resultados.

Na dissertação intitulada “*Inclusão digital na educação infantil: culturas infantis nas culturas contemporâneas*” (PENTEADO, 2016), o objetivo geral foi compreender como as crianças em idade pré-escolar do Centro Municipal de Educação Infantil *Formiguinha* interagem com as culturas digitais contemporâneas. Os objetivos específicos foram: 1)

descrever os elementos da cultura digital presentes no meio cultural, familiar e escolar das crianças; 2) analisar como o meio cultural da criança influencia no processo de inclusão digital e 3) entender como a escola de educação infantil auxilia na promoção da cultura digital contemporânea. O problema central foi investigar como as crianças interagem com as culturas digitais contemporâneas no Centro Municipal de Educação Infantil *Formiguinha*.

A autora fez um trabalho com crianças de 5 anos de idade, por meio de observações, intervenções e entrevistas. Fez uma relação com o passado e o presente, mostrando a evolução tecnológica e seus usos. Teve como resultados a participação das crianças ao brincarem com brinquedos velhos que representavam os recursos tecnológicos, percebendo, a partir disso, o quanto as crianças possuem contato com as mídias fora da escola, trazendo assim uma bagagem cultural diversificada (PENTEADO, 2016).

Na dissertação “*Como os professores concebem a influência da mídia na educação infantil*” (FÁVARO, 2001), o objetivo geral é conhecer e avaliar as possíveis formas de apropriação dos produtos culturais da mídia, analisando como podem influenciar a Educação Infantil pelo ponto de vista dos professores do ensino fundamental. Os objetivos específicos são: investigar, através de pesquisa teórica, os fundamentos da mídia ligados à educação infantil; verificar, através de uma pesquisa de campo juntos aos professores, os seus pareceres e concepções com relação a influência que a mídia exerce sobre os alunos que estão na faixa etária de 6 a 10 anos.

O problema central dessa pesquisa propõe verificar como a questão da mídia está colocada na escola a partir do ponto de vista dos professores, identificando, na práxis, quais as bases utilizadas para a seleção e escolha dos recursos computacionais utilizados em sala de aula. A autora fez levantamento de dados por meio de questionários com 18 professores de três escolas, partindo do perfil do profissional, divisão dos alunos por série, acesso aos meios de informação dos alunos em suas moradias, de como utilizam as inovações tecnológicas em sala. Os resultados da pesquisa foram expostos por meio de gráficos e pergunta e respostas.

Os professores participantes são profissionais da educação atuantes, com grande experiência nas lides educacionais, preocupam-se com os avanços tecnológicos e com a busca de um equilíbrio entre esses avanços e com a valorização dos aspectos fundamentais da convivência humana, ou seja, a justiça, a solidariedade e o diálogo (FÁVARO, 2001).

A dissertação “*As mídias nos oceanos da escola: diálogos interdisciplinares*” (SILVA, 2020) teve como objetivo estudar a mídia como artefato cultural e como pode ser apropriada pelos agentes da educação, criando coletivamente estratégias metodológicas ao empregar os recursos midiáticos para produção do conhecimento. A dinâmica desse trabalho foi com professores, alunos e agentes educacionais de uma escola estadual que se deu por meio de um grupo de estudos com 10 encontros. A autora pontua ser essencial que os educadores realizem formação continuada, estudos, atualizando-se diante às novas tecnologias, para assim poder contribuir de forma significativa na sua área de atuação, além de perceber que é difícil ficar sem as mídias na escola, já que elas podem

auxiliar no trabalho pedagógico, possibilitando ao educador pensar novas possibilidades e estratégias.

Como a autora cita muitas vezes no decorrer do trabalho quando pensamos em mídias e recursos tecnológicos na escola, temos que parar e pensar, refletir como utilizá-los de forma ética, formal, criativa, crítica, produtora de conhecimento e cultura. Para que assim possamos levar as mídias para a sala de aula de forma que contribua e tenha significado pedagógico, não sendo apenas um mero instrumento técnico (SILVA, 2020).

Na tese ***“Uso das tecnologias digitais com crianças de 7 meses a 7 anos: Como as crianças estão se apropriando das tecnologias digitais na primeira infância?”*** (SILVA, 2017), o objetivo geral da pesquisa é observar e verificar como as crianças de 7 meses a 7 anos estão se apropriando das tecnologias digitais, bem como percebem os atrativos oferecidos por elas, averiguando se a exploração e uso do mundo digital se equivalem em termos intelectuais à exploração de objetos concretos. Já os objetivos específicos são: 1) analisar as oportunidades oferecidas pelo uso das tecnologias e como elas podem contribuir para o processo de construção de conhecimento das crianças, com base na teoria de Desenvolvimento Cognitivo de Piaget; 2) observar os elementos que as tecnologias digitais proporcionam para as crianças que fazem com que elas se sintam atraídas a utilizá-las e, por fim; 3) verificar a percepção dos pais sobre o uso das tecnologias digitais pelo seu filho e suas observações em relação ao uso das tecnologias e o desenvolvimento da criança.

Como resultado de pesquisa Silva (2017), verificou-se que as tecnologias digitais oferecem atrativos que facilitam a percepção e contribuem para a evolução do desenvolvimento cognitivo, socialização e conexão com outras pessoas, principalmente aquelas que oferecem um vínculo familiar. Observou-se que as tecnologias digitais atraem as crianças, parecendo ser um objeto mágico, o simples fato de ver sua tela e explorar pequenas funcionalidades já as deixam empolgadas.

Realizando a análise desses trabalhos que mais se aproximam da temática desta pesquisa, identificamos alguns autores referenciados nesses estudos que serão utilizados como base bibliográfica e teórica para o desenvolvimento da pesquisa e conhecimento sobre o tema. Destacamos no quadro a seguir:

Quadro 3 - Referenciais bibliográficos

Autores que abordam Cultura e Infância	Autores que abordam Conceitos de tecnologia e cultura digital	Autores que abordam Tecnologia e educação
Manuel Jacinto Sarmiento	David Buckingham	Adriana Aparecida de Lima Terçariol
Leni Viera Dornelles	Pierre Lévy	Marcos T. Masetto
Maria Carmem Silveira Barbosa		Vani Moreira Kenski
Maria Luiza Belloni		
Philippe Ariès		
Teresa Cristina Rego		

Fonte: Elaborado pela autora/pesquisadora (2023).

Após o estudo das pesquisas selecionadas, delimitamos como tema central desta pesquisa a cultura digital na Educação Infantil. Com as mudanças constantes em nossa sociedade, as tecnologias estão cada vez mais presentes em nosso dia a dia, mudando a nossa forma de conviver e dialogar com as pessoas, sendo uma nova forma de cultura e, para melhor entendermos a temática da pesquisa, precisamos compreender o que é cultura digital. De acordo com o caderno intitulado Cultura Digital, que faz parte da Série de Cadernos vinculados ao Programa Mais Educação – MEC, (BRASIL, 2009, p. 11):

A Cultura Digital é um campo vasto e potente, pois pode estar articulada com qualquer outro campo além das tecnologias, como por exemplo a arte, a educação, a filosofia, a sociologia, etc. Nesta perspectiva a Cultura Digital, assim como uma proposta de educação integral, maximiza todos os campos dos saberes dispostos, tanto dentro quanto fora do espaço escolar justamente por encontrar-se em um lugar que não pode fechar-se para o seu entorno, que o está desafiando a novos jeitos de aprender.

Percebemos que para identificarmos a cultura digital, há várias nomeações na sociedade, como: mídias, tecnologias, cibercultura, recursos midiáticos, meios de comunicação, dentre outros. Assim, precisamos conhecer as definições que no decorrer da pesquisa serão utilizadas. Para uma exposição inicial desses conceitos, buscamos suas definições no site *Dicionário Online de português* no qual há as seguintes explicações:

Quadro 4 - Significados das palavras da cultura digital

SIGNIFICADOS DA CULTURA DIGITAL	
Digital	“Que se relaciona ou tem a ver com os dedos ou dígitos. Que é produzido pelos dedos: impressões digitais. Diz-se da representação de informações ou de grandezas físicas por meio de caracteres, números, ou por sinais de valores discretos. Diz-se dos sistemas, dispositivos ou processos que empregam tal modo de representação discreta; por oposição a analógico”.
Cibercultura	“Reunião de padrões, produtos, comportamentos ou valores, que são compartilhados na Internet. Condição social influenciada pelo uso contínuo de computadores, para a comunicação, diversão ou negócios. Etimologia (origem da palavra <i>cibercultura</i>). Do inglês <i>cyberculture</i> ”.
Mídia	“Meio através do qual as informações são divulgadas; os meios de comunicação. Reunião dos veículos e meios utilizados numa campanha publicitária. Seção da agência publicitária que faz a seleção dos meios de comunicação (rádio, televisão etc.) e aconselha a melhor programação para divulgar uma mensagem, para alcançar o público-alvo. Reunião do que se relaciona com comunicação”.
Tecnologia	“Ciência que estuda os métodos e a evolução num âmbito industrial: tecnologia da internet. Procedimento ou grupo de métodos que se organiza num domínio específico: tecnologia médica. Teoria ou análise organizada das técnicas, procedimentos, métodos, regras, âmbitos ou campos da ação humana. Etimologia (origem da palavra <i>tecnologia</i>). Do francês <i>technologie</i> ; do grego <i>technología</i> ”.

Fonte: Elaborado pela autora/pesquisadora a partir de definições em Dicionário Online de português (<https://www.dicio.com.br/digital/>) (2023).

Após entendermos as definições das palavras utilizadas no contexto da cultura digital, aprofundamos esses conceitos a partir de alguns referenciais selecionados da revisão de literatura.

A cultura digital, enquanto uma das diversas formas culturais presentes na sociedade contemporânea, implica no uso de tecnologia digital, isto é, utilização de ferramentas tecnológicas conectadas ou não à internet, e dos mais variados softwares disponíveis livremente. Tudo isso com o objetivo de democratizar o acesso à informação e ao conhecimento por intermédio da informática (PENTEADO, 2016, p. 43).

Segundo Kenski (2012), 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. O uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações. Os conhecimentos daí derivados, quando colocados em prática, dão origem a diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas. Em outras palavras, “A expressão “tecnologia” diz respeito a muitas coisas além de máquinas. O conceito de tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações” (KENSKI, 2012, p. 22-23).

Coelho, Costa e Neto (2018) citados por Lira, Dominico e Nunes (2019), apresentam o conceito de Era Digital, caracterizando o momento atual vivido por nós, especialmente pelas crianças que compartilham e promovem ações vinculadas ao uso da tecnologia. As características distintas e tão diversas da nova geração de indivíduos evidenciam como os meios de

comunicação transformam nossos comportamentos, uma vez que fazem parte do processo de formação. Essa nova geração é definida como nativos digitais, “crianças que nasceram após esse tempo histórico e que, de uma ou de outra forma, tem acesso e utilizam esses recursos tecnológicos” (LIRA; DOMINICO; NUNES, 2019, p. 12-13).

Já a cibercultura, ou cultura da internet, implica o conjunto de ações, hábitos e práticas daqueles que utilizam os meios digitais para comunicação, compartilhamento e armazenamento de dados” (BOGOLENTA, 2019, p. 31).

O que designa as mídias são os jornais, revistas, rádio, televisão, ou seja, os meios de comunicação. A mídia invade a sociedade e as mentes a todo instante com elementos que interferem no imaginário das pessoas. Concebidos como meios de divulgação e entretenimentos, esses instrumentos assumiram um lugar tão importante na sociedade que atualmente concorrem entre si na busca da atenção de seus usuários e/ou espectadores (FÁVARO, 2001, p. 44).

Fávaro (2001) também traz as considerações de Cruz (2001) sobre o termo mídia. Este tem origem latina: “media” (que quer dizer meios) e que é plural de “medium”. O termo “mídia” acabou sendo adotado no Brasil como “mídia”, podendo referir-se indistintamente tanto a uma ferramenta técnica, a Internet, a um veículo em especial, a TV, por exemplo, a vários veículos (as mídias impressas) ou ao total dos meios como um conjunto (“a” mídia).

No decorrer da pesquisa, outros autores e referenciais teóricos serão apresentados com a finalidade de relacionarmos esses conceitos com

a primeira etapa da educação básica. Com isso, aprofundaremos os conceitos que estão relacionados a cultura digital na educação, conhecendo os diferentes contextos em que a criança possui o contato e como é visto na contemporaneidade.

Ao desenvolver o projeto de pesquisa, muitas questões foram sendo pensadas e questionadas com foco neste período de mudanças e adaptações nas escolas e centros municipais de educação infantil devido à pandemia da COVID-19. Delineamos algumas questões para serem investigadas na pesquisa, sobre como a cultura digital está presente na educação infantil:

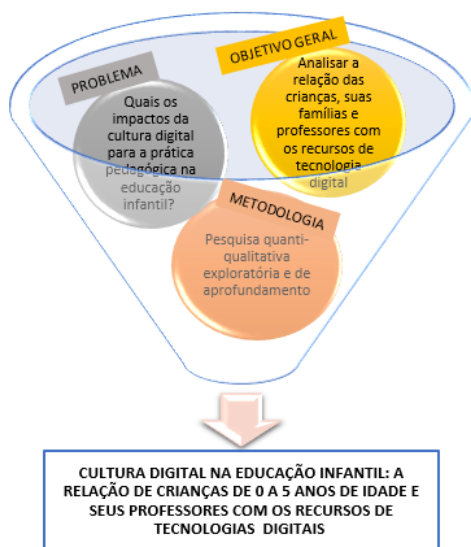
- ✓ De que modo a cultura digital está presente nos CMEIS e no cotidiano das crianças junto às suas famílias?
- ✓ Quais as relações entre as culturas escolares, infantis, familiares e a cultura digital?
- ✓ Como os CMEIS se adaptaram às mudanças constantes da sociedade, se apropriando de novas significações com os usos dos recursos tecnológicos e as mídias como um aliado para interagir com as crianças nas aulas remotas ou síncronas no contexto da pandemia?

Partindo dessas questões, definimos o objetivo geral que auxiliará no desenvolvimento da pesquisa: **analisar a relação das crianças, suas famílias e professores com os recursos de tecnologia digital no contexto dos Centros Municipais de Educação Infantil**. E os objetivos específicos são: 1) compreender as relações entre as culturas infantis, familiares e

escolares com a cultura digital; 2) analisar como a cultura digital está presente nos documentos oficiais da educação em âmbito nacional, estadual e municipal no que diz respeito à educação infantil; 3) conhecer a visão dos professores sobre o uso de recursos de tecnologia digital nos Centros de Educação Infantil e, por fim; 4) analisar como as crianças se relacionam com as tecnologias digitais em casa e no CMEI.

Diante das questões e objetivos expostos acima, a pesquisa tem como problema central: **quais os impactos da cultura digital nas relações das crianças, famílias e professores?** Acredita-se que a cultura digital contribui e auxilia na prática pedagógica de forma significativa, está presente no contexto social e foi potencializada pelo período da COVID-19, influenciando no desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, este trabalho coloca em discussão aspectos relacionados às culturas infantis, escolares, familiares e digitais na contemporaneidade, com o foco nas práticas pedagógicas na educação infantil.

Figura 1 - Delimitação da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora/pesquisadora (2023).

1.2 PESQUISA E ÉTICA COM SUJEITOS: DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA

Esta pesquisa tem um cunho quantitativo e exploratório, em que o foco é aprofundar o conhecimento sobre um tema pouco explorado, especificamente na educação infantil. Toma como contexto de investigação os Centros Municipais de Educação Infantil de Marmeireiro/PR, analisando o desdobramento da temática no ambiente escolar e familiar das crianças dessas instituições.

Na pesquisa qualitativa, o tema investigado “é trabalhado com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO 2009, p. 21-22). A perspectiva quantitativa, por sua vez, tem o objetivo de mostrar dados, indicadores e tendências observáveis, ou produzir modelos teóricos abstratos com elevada aplicabilidade prática. Assim, suas investigações evidenciam a regularidade dos fenômenos (MINAYO, 2014, p.10). É nessa perspectiva que esta pesquisa propõe captar o ponto de vista de professores, familiares e crianças em relação aos usos dos recursos de tecnologia digital no contexto dos Centros Municipais de Educação Infantil.

Os encaminhamentos metodológicos estão delimitados em duas etapas, uma **exploratória** e uma **de aprofundamento** do tema através da geração de dados de campo.

No primeiro momento, na etapa exploratória, realizou-se estudo de referencial bibliográfico, levantamento de trabalhos de pesquisa nos sites da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do *Scielo Brasil Scientific Electronic Library Online* para identificar o que tem sido produzido sobre a temática e contribuir na delimitação do tema. Esta etapa compreende ainda estudo e análise documental da legislação, do Plano Municipal de Educação, Projeto Político e Pedagógico de Marmeleiro e dos decretos municipais. Isso com o objetivo de observar a relação entre as culturas infantis, escolares e familiares e as culturas digitais nos ambientes da educação infantil.

A etapa exploratória é de aproximação com o tema, assim:

Visa conhecer os fatos e fenômenos relacionados ao tema pesquisado, recuperar as informações disponíveis e descobrir os pesquisadores da área. A coleta de dados é realizada por meio de levantamento bibliográfico, de entrevistas com profissionais da área, visitas às instituições, empresas, em web sites etc. (UNIPAR, 2015, p. 38).

Já no segundo momento, etapa de aprofundamento do tema, realizou-se o trabalho em campo, implicando na geração de dados a partir de questionários destinados as professoras⁴ e aos familiares, assim como na intervenção junto às crianças de uma turma de educação infantil. Para esta etapa, solicitamos e obtivemos autorização da Secretaria Municipal de Educação do Município e aprovação do Comitê de Ética da Unioeste. O trabalho de campo:

[...] consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros (MINAYO, 2009, p. 26).

Encaminhamos um questionário para 42 professoras de dois Centros Municipais de Educação Infantil do município, via *Google Forms*, para responderem de forma anônima e por adesão, a fim de conhecermos o trabalho e a visão dessas profissionais sobre a temática da pesquisa no contexto da educação infantil. No primeiro momento, realizamos o contato com as coordenadoras de dois CMEIs, pedindo a autorização e ajuda para

⁴ Nesta etapa consideramos professoras por ser apenas mulheres que trabalham na Educação Infantil no município.

realizar o envio do questionário às professoras no grupo de *WhatsApp* formado por essas, de forma espontânea ambas as coordenadoras enviaram.

Para iniciar o trabalho de geração dos dados da pesquisa com as famílias da instituição, solicitamos a autorização e auxílio da direção para o envio do questionário via *Google Forms*, nos grupos de *WhatsApp* das turmas, nos quais, juntamente com o termo de consentimento da pesquisa e da participação, as famílias atendidas pelo CMEI responderiam. O questionário, organizado em perguntas de múltipla escolha, tinha o objetivo de conhecer o perfil e os usos dos recursos tecnológicos pelas famílias e as crianças.

Já o processo investigativo com crianças deu-se a partir de uma proposta de pesquisa-intervenção (LARA *et al.*, 2022) com uma turma do Infantil IV com idade entre 4 e 5 anos. Com essa faixa etária conseguimos ter um excelente retorno verbal durante as atividades propostas. Com base em metodologias de pesquisa participativa com crianças (SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005), a intervenção realizada junto às crianças da turma mencionada, consistiu em, através do uso de recursos lúdicos e pedagógicos observar, conversar, ou seja, interagir com um grupo de crianças para perceber sua visão e conhecimento sobre as tecnologias, seus usos e interações a partir da perspectiva de pesquisa-intervenção (LARA *et al.*, 2022).

A pesquisa-intervenção preza pelo vínculo, a relação entre os sujeitos é que possibilita o empreendimento da pesquisa. Desse modo, o pesquisador é considerado “um sujeito ator, colaborador e parceiro” do processo de pesquisa que, mobilizado por seus interesses de investigação,

vai ao encontro das “crianças e adolescentes ensejando estabelecer relações que favoreçam a produção de conhecimento a partir do que esses sujeitos dizem e agem” (LARA *et al.* 2022, p. 234-235).

Quando envolvemos sujeitos ativos e participativos na pesquisa, primeiramente devemos entender a ética e o lugar do sujeito que, nessa etapa de geração de dados da pesquisa, são as crianças pequenas. Segundo Coutinho (2016, p. 766), “desenvolver pesquisa com crianças requer um processo denso de aproximação e interpretação das suas realidades de vida e, sobretudo, um processo de negociação do seu lugar na pesquisa”. Dessa forma, foi desenvolvido um roteiro de intervenção em uma turma do CMEI previamente selecionada.

De posse de todo o conjunto de materiais produzidos para esta pesquisa, passamos a análise e tratamento do material documental. Essa etapa, de acordo com Minayo (2009, p. 26-27), compõe-se do “conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo”. Nesse sentido, nossa lente para realizar esse processo analítico são os referenciais aos quais nos fundamentamos nesta dissertação que tomam como perspectiva a ideia de criança como sujeito social, produtora de cultura. Autores como Barbosa (2014), Corsaro (2009; 2011), Coutinho (2016), Fernandes (2016), Gobbi (2009), Finco (2011), Machado e Carvalho (2020), Campos (2020), entre outros.

Destacamos que a análise dos dados da pesquisa se desenvolveu por meio da triangulação de métodos que possibilita “combinação e

cruzamento de múltiplos pontos de vista”, conforme Minayo (2010). Na análise por triangulação de métodos, segundo Marcondes e Brisola (2014, p. 204), está presente um *modus operandi* pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise. Sendo que:

No primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os *dados empíricos*, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o *diálogo com os autores* que estudam a temática em questão; e o terceiro aspectos se refere à *análise de conjuntura*, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade.

Desse modo, combinamos e cruzamos dados empíricos produzidos a partir dos questionários e intervenção com as crianças, com os autores que sustentem a base teórica da pesquisa em uma análise mais ampla do contexto no qual o tema está posto. Portanto, a triangulação de métodos pressupõe

Adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes perspectivas, o que possibilita complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada, ao mesmo tempo em que possibilita que se aumente a consistência das conclusões (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 206).

Figura 2 - Metodologia da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

1.3 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

Marmeleiro é um município do Sudoeste do Paraná que possui uma área territorial de 387,612km² com uma população estimada em 14.387 habitantes (IBGE/2020), sua densidade demográfica é de 35,88 habitantes/km². Também é conhecido como Passarela do Sudoeste. Isso devido a sua localização geográfica privilegiada que forma o entroncamento rodoviário no Sudoeste. É estritamente voltada à agricultura e à pecuária, tendo a maioria das empresas e indústrias do município direcionadas ao segmento de agronegócio (MARMELEIRO, 2015).

Figura 3 - Vista aérea do município de Marmeleiro



Fonte: Marmeleiro (2023).

A educação infantil em Marmeleiro é ofertada por 11 instituições de ensino, das quais dois CMEIs oferecem atendimento em tempo integral (MARMELEIRO, 2015, p. 33). As outras 9 instituições atendem à educação infantil apenas na faixa etária de 4 e 5 anos e também o ensino fundamental. O critério pela escolha de apenas dois CMEIs teve como o fato desses atenderem toda a faixa etária da educação infantil, possibilitando uma visão geral dos usos dos recursos de tecnologia digital na educação infantil.

O CMEI Regina Verônica Muller atende, em média, 205 crianças. As famílias atendidas são, na maioria, pessoas que residem no bairro, trabalham em empresas da cidade e em municípios vizinhos, recebem em média 1 a 3 salários-mínimos. Já o CMEI Hilda Berlatto Vivan possui uma

estrutura para atender aproximadamente 130 crianças, que são de famílias de classe média à baixa.

A faixa etária das crianças atendidas nos CMEIs é de 04 meses a 05 anos e 11 meses. O total de professores que atuam nos dois CMEIs pesquisados são 42.

O grupo de professoras que responderam ao questionário fazem parte do corpo de funcionários efetivos do município. As perguntas foram respondidas por 29 professoras que atuam nos dois CMEIs citados acima.

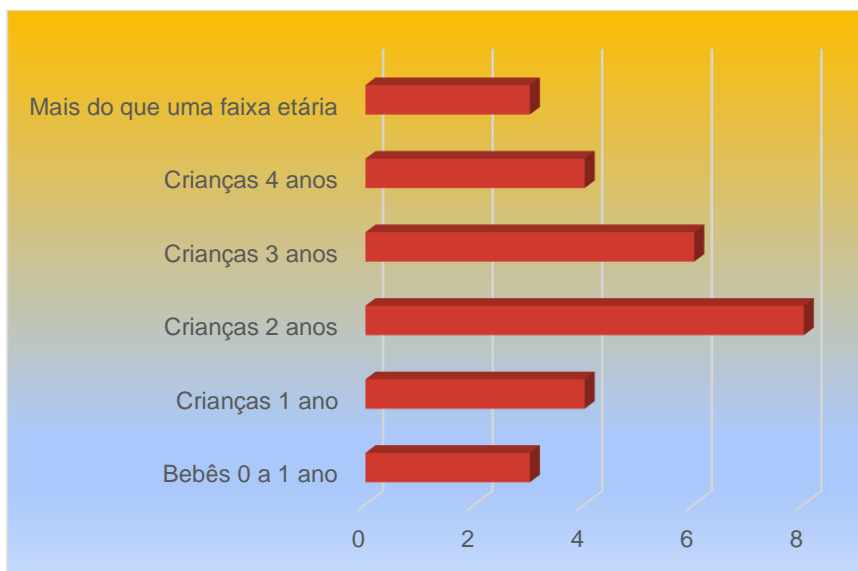
Quadro 5 - Quantidade de professoras

N. total de professoras CMEIS – Marmeleiro/PR	N. total de professoras que responderam ao questionário
42	29

Fonte: elaborado pela autora/pesquisadora (2023).

Em relação às professoras participantes desta pesquisa, conforme sinaliza o gráfico abaixo (FIGURA 4), fica evidente que aquelas que responderam ao questionário trabalham com diferentes faixas etárias, de bebês até crianças com 4 anos, além de trabalharem em cargos diferentes, como a direção e coordenação pedagógica. Outro ponto em destaque é que elas possuem entre 1 a 5 anos, ou mais, de carreira na educação. Assim, conhecemos um pouco do perfil dos profissionais.

Figura 4 - Faixa etária das crianças com quem os professores atuam



Fonte: Elaborado pela autora/ pesquisadora (2023).

A escolha pelo Centro Municipal de Educação Infantil Regina Verônica Muller, do município de Marmeireiro-Paraná, para a realização da geração de dados com as famílias e crianças teve como critério ser o campo de trabalho em que a pesquisadora atualmente é professora regente, possibilitando contato cotidiano com as famílias desse Centro.

Figura 5 - Centro Municipal de Educação Infantil Regina Verônica Muller



Fonte: Banco de imagens da pesquisadora (2023).

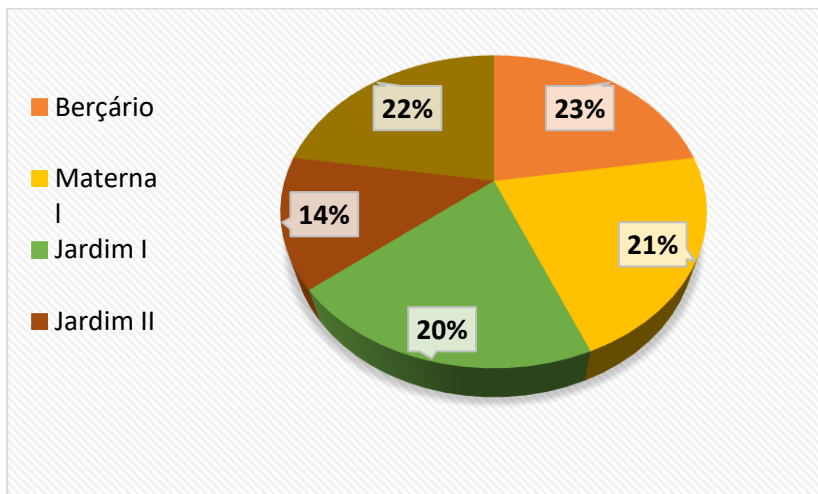
No que diz respeito às famílias, as perguntas foram respondidas por 89 famílias de diferentes turmas e idades, desde o berçário, com crianças a partir de 4 meses até o Infantil IV, com crianças de 4 a 5 anos de idade (vide Figura 6).

Quadro 6 - Quantidade de famílias

N. total de crianças matriculadas no CMEI Regina Muller – Marmeleiro/PR	N. total de famílias que responderam ao questionário
205	89

Fonte: Elaborado pela autora/pesquisadora (2023).

Figura 6 - Turma de matrícula do filho(a)



Fonte: Elaborada pela autora/ pesquisadora (2023).

O roteiro de intervenção com a turma selecionada com crianças de 4 e 5 anos foi desenvolvido em três encontros. Em um primeiro encontro, me apresentei para elas, expondo que estava desenvolvendo uma pesquisa intitulada “Cultura digital na educação infantil: a relação de crianças de 0 a 5 anos e seus professores com os recursos de tecnologias digitais”, ao ir explicando sobre a pesquisa, dialoguei com as crianças, as deixando expor suas ideias e curiosidades. Durante a explicação da atividade, demonstrei disponibilidade em querer desenvolver a atividade com eles e que seria muito importante que todos participassem. Nos baseamos em Machado e Carvalho (2020, p.163) que consideram que a participação das crianças no processo de pesquisa precisa ser realizada de forma horizontal, de maneira

que as aprendizagens do pesquisador em campo, derivadas de suas relações com as crianças, não sejam apenas elementos de confirmação e refutação teórica, contribuindo assim para a ressignificação dos modos de teorizar sobre a infância.

Antes de realizarmos as atividades, as crianças levaram para casa um termo de consentimento para os familiares lerem e terem o conhecimento da pesquisa; os pais assinaram e também as crianças assentiram sua participação por meio de um desenho. O consentimento informado, conforme Fernandes (2016, p. 765), é “um processo pelo qual alguém, voluntariamente, concorda em participar de um projeto de investigação baseado na análise de informação pertinente”.

Em relação à geração dos dados, no que diz respeito ao papel da família e das crianças, Coutinho (2016, p. 767-768) destaca dois aspectos:

[...] o assentimento das crianças para a sua observação e captação das suas experiências e o próprio processo de captação. No que diz respeito ao assentimento, no caso de pesquisa com bebês e crianças bem pequenas, a atenção aos seus indicativos é fundamental em todo o processo de pesquisa, tendo em vista que ter o consentimento dos adultos responsáveis é condição ética irrevogável, mas tal procedimento não exclui a consideração da autorização das crianças ao longo do processo.

A proposta investigativa com as crianças pautou-se por essa perspectiva respeitosa, o tempo todo, considerando os indicativos em relação à disponibilidade e vontade das crianças em participar da pesquisa.

Após a coleta dos termos, foi realizada a conferência para obter o conhecimento de quem autorizou ou não a sua participação. Já no segundo

momento, retornei à turma para propor o desenvolvimento das atividades. Essa se deu em uma roda de conversa com as crianças sobre os recursos de tecnologias digitais. Estabelecemos um diálogo sobre quais recursos elas conhecem e usam para tanto, foram utilizadas imagens em cartazes que foram expostos no quadro e disponibilizados para o manuseio das crianças. As crianças foram convidadas a participar na criação do gráfico das tecnologias. Esse recurso produzido com as crianças objetivou quantificar os recursos tecnológicos com os quais as crianças têm contato em casa e na escola e, ainda, quais canais de entretenimento elas assistem, escutam.

Ao final da atividade, entreguei a cada criança um jogo da memória com imagens sobre tecnologias digitais (*notebook*, celular, *tablet*, rádio, videogame, canais de entretenimento). Nesse jogo, as crianças jogaram em pequenos grupos em sala e puderam levar para casa para jogar com os seus familiares.

O registro do processo de intervenção com as crianças foi realizado através de fotografias, vídeos e diário de campo, sendo solicitado às famílias a autorização para uso das imagens, por meio do consentimento informado, considerando a importância desses recursos e cuidado ético que devemos dispensar aos mesmos. Conforme destaca Coutinho (2016), o uso de metodologias visuais no processo da intervenção com os sujeitos possibilita “considerar o universo complexo de elementos que compõe as suas narrativas, assim como retomar os diálogos quantas vezes se fizer necessário no processo de interpretação e na construção dos próprios diálogos” (COUTINHO, 2016, p. 769).

Compartilhamos da compreensão de Coutinho (2016, p. 765) de que “as crianças são as melhores informantes das questões que lhes dizem respeito e que seu ponto de vista deve ser considerado, inclusive sobre a sua disponibilidade de ser ouvida”. Por esse motivo, consideramos necessário o ponto de vista das crianças nesta investigação, colocando-as em seu lugar de sujeito de direitos cujo ponto de vista precisa ser reconhecido e valorizado na pesquisa. Nesse sentido, a autora assinala que: “a valorização das crianças e da sua agência busca justamente reconhecer seu estatuto de sujeito de direitos e a sua voz, atribuir-lhe um lugar que lhe é direito não significa desconsiderar os adultos e a sua escuta” (COUTINHO, 2016, p. 765).

1.4 O PROCESSO DE APROXIMAÇÃO E INTERAÇÃO COM O GRUPO DE CRIANÇAS

Desenvolver pesquisa com crianças pequenas requer do pesquisador atenção redobrada, pois se faz necessária observação criteriosa das atividades, falas, intenções entre elas a fim de que os resultados da pesquisa se mostrem com o máximo de exatidão e fidelidade, conforme acentua Penteadó (2016). Procurei, ao longo do processo, anotar minhas observações e interações com a turma, bem como fazer uso de outras formas de registro que permitissem retomar o tempo vivenciado com as crianças com a finalidade de trazer para a escrita e análise dos dados o máximo de exatidão e fidelidade em relação ao ponto de vista das crianças.

A partir de alguns excertos do diário de campo, apresento como foi o processo de aproximação com as crianças participantes da pesquisa:

No dia 19/10/2022, realizei o primeiro contato de aproximação com a turma do Infantil IV D do CMEI Regina Verônica Muller. Com a permissão da professora regente, fui apresentada às crianças e fiquei observando a rotina da turma com a professora, as crianças participavam das atividades propostas e enquanto elas iam desenvolvendo suas atividades de registro, fui passando nas carteiras dialogando com elas, fazendo perguntas e ajudando no que era preciso. Nesse primeiro momento de aproximação, as crianças, a professora regente e o professor estagiário fizeram um bom acolhimento, com troca de experiência e afetividade.

Na semana seguinte dia 24/10//2022, foi realizado o segundo contato de aproximação com a turma. Nesse dia, entrei na sala e as crianças já me cumprimentaram e estavam mais à vontade com a minha presença. Acompanhei as atividades da turma em torno de uma hora, ajudei no que foi necessário com as crianças, auxiliando nas atividades, como apontar um lápis, entregar a massinha de modelar. Enquanto as crianças iam realizando as atividades propostas, fui me aproximando delas na carteira, sentando-se ao lado, dialogando e ajudando quando pediam.

Passados alguns dias, organizei a documentação de consentimento para ser entregue as famílias, pedi autorização para a coordenação pedagógica e novamente para a professora regente de turma para que eu pudesse entrar na sala e ter uma conversa com as crianças explicando sobre o documento que iriam levar para casa, além de falar sobre a minha pesquisa e a importância de as crianças participarem desse momento.

No dia 11/11/2022, foi enviado aos pais por meio da agenda o documento de consentimento explicando sobre os passos da pesquisa e pedindo a autorização

dos responsáveis para que seus filhos pudessem participar (Diário de campo da pesquisa, 2022).

A turma possui 20 crianças, durante a pesquisa, os documentos foram retornando gradativamente, a cada momento dialogava com a professora atualizando o retorno dos mesmos. No dia 22/11/2022, enviei um recado e o termo novamente para as 7 famílias que ainda não tinham autorizado. Por fim, 2 famílias não deram o retorno da autorização.

1.4.1 Assentimento das crianças em forma de desenho

No dia 29/11/2022, no período vespertino, aconteceu o primeiro momento da intervenção com as crianças em que os familiares autorizaram a participação nas atividades. Apenas duas crianças não puderam participar da atividade, devido não ter o retorno da autorização da família.

Mas antes das duas crianças irem brincar no espaço organizado da sala com brinquedos de encaixe, iniciei o encontro realizando minha apresentação e convidando as crianças a cantarem juntos a música “Boa tarde coleguinha”, o que envolveu as 20 crianças. Foi um momento alegre e de aproximação, expliquei sobre meu retorno à sala deles, lembrando-as sobre o documento que levaram para casa há alguns dias, e que algumas crianças não tinham devolvido para a professora, assim não poderiam participar das atividades, pois não estavam autorizados pelos pais. As duas crianças foram convidadas a ir com a outra professora que estava auxiliando a sentar-se no espaço organizado para brincar com as peças de encaixe, enquanto os seus colegas faziam a atividade proposta. Após,

expliquei que iria gravar (com o celular) o nosso encontro para depois rever com calma, e que esse procedimento era muito importante para a pesquisa.

No momento em que inicia a gravação, as crianças se apresentaram falando seus nomes. Em seguida, no quadro com giz branco, a pesquisadora escreve as palavras “cultura digital” e “tecnologia”, lê para eles as palavras e questiona as crianças o que eles têm em casa voltado a tecnologia. Elas contaram que tinham contato com alguns aparelhos eletrônicos, como o celular, *tablet*, vídeo game, rádio, televisão e que assistiam filmes, desenhos e até mesmo ligavam para seus familiares (Diário de campo da pesquisa, 2022).

Enquanto eles iam falando, listei no quadro os aparelhos eletrônicos indicados pelas crianças, alguns até citaram a quantidade que tinham em casa.

Nesse momento de escuta e diálogo com as crianças, percebe-se uma aproximação afetiva, pois todas as crianças queriam falar e participar. Lara et al (2022) salientam que a dimensão afetiva, juntamente à corporeidade são elementos importantes para uma relacionalidade favorável na pesquisa-intervenção com crianças. As autoras explicitam, tomando Castro et al. (2018) como referência, que esses aspectos não textuais que incluem sons, ruídos, afetos e posições corporais "criam condições de fala e de escuta para além daquelas compreendidas apenas pelo âmbito da discursividade e da racionalidade" (LARA ET AL; 2022, p. 235).

Acerca dessa questão, Campos (2020, p. 50), ao tratar sobre sua pesquisa envolvendo crianças, sinaliza que:

Valoriza as diferentes experiências e em diferentes situações com crianças – na escola, em ambiente familiar, em rodas de histórias, em atividades de pesquisa em sala de aula. Foi perceptível o quanto a curiosidade, inquietação, movimento, sensibilidade, fragilidade, esperteza, brincadeira, distração, ousadia, inteligência, desinibição e inibição há no olhar e na expressão delas, imbuídas de um desejo de contar sobre si ou de guardar segredo, por haver muitos ao seu redor que podem ouvi-las.

Após essa conversa, apresentei o Termo de Assentimento para as crianças (FIGURA 7) para que registrassem que gostariam de participar dos outros momentos de atividades lúdicas da pesquisa. Para registrar sua vontade de participar da pesquisa, deveriam fazer um lindo desenho do que mais gostavam de fazer no espaço marcado no documento. Elas adoraram a ideia e entreguei o Termo às 18 crianças participantes da pesquisa para fazerem o registro do seu assentimento (uma folha A4 com um pequeno enunciado e com uma borda ilustrativa para cativar eles durante a participação neste momento). Acerca disso, Machado e Carvalho (2020, p. 169) citam Corsaro (2011) afirmando que esse é “um passo significativo na consolidação do reconhecimento delas como agentes sociais e sujeitos de direitos que atuam ativamente nos processos de produção cultural na sociedade contemporânea”. No mesmo sentido, Machado e Carvalho (2020, p. 169) entendem que o assentimento:

É um modo de reconhecimento social da importância das crianças, através da admissão da “potência dos momentos que por elas serão vivenciados” no contexto da pesquisa. Por tudo isso, o assentimento deve ser elaborado com um texto curto, acessível as crianças e ricamente ilustrado, para que compreendam

que se trata de um convite para a participação em uma pesquisa em que elas serão os personagens centrais.

Figura 7 - Atividade de registro do assentimento pelas crianças



Fonte: Banco de imagens da autora (2023).

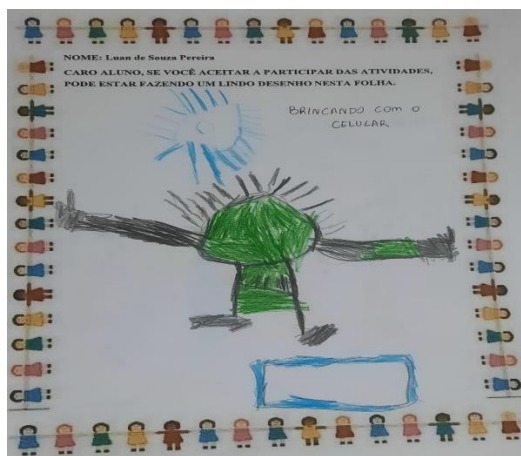
Esse foi um momento que possibilitou conhecer um pouco mais sobre as crianças, do que gostavam de brincar, quais eram suas preferências em seu lazer com as famílias e amigos, todos realizaram a atividade espontaneamente, dialogando entre eles e com a professora.

Enquanto eles desenhavam, passei de carteira em carteira questionado as crianças sobre o que cada uma estava desenhando. Suas respostas foram diversas, como: *“brincando com a amiga Ana”*; *“brincando*

com o gato"; *"assistindo filme de terror"*; *"assistindo desenho"*; *"brincando com o celular"*, entre outros (Diário de campo da pesquisa, 2022).

A seguir, apresento dois desenhos (FIGURA 8; FIGURA 9) que escolhi, nos quais as crianças fizeram seu registro de assentimento. Através dessa rica dinâmica de desenhar, o autor Martins Filho (2011, p. 100) considera o desenho infantil uma produção cultural das crianças e um instrumento revelador das representações infantis.

Figura 8 – Desenho de assentimento da criança Bernardo, brincando com o celular



Fonte: Banco de imagens da autora (2023).

Figura 9 - Desenho da criança Eloá, brincando com a amiga Ana



Fonte: Banco de imagens da autora (2023).

Como assinala Gobbi (2009, p. 71), o desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos e desejados. Por meio dessa intervenção inicial de assentimento da pesquisa, percebe-se que as crianças possuem diferentes contextos sociais, desejos, imaginação e criatividade além de ter frequente contato com as mídias e as tecnologias em casa, com o monitoramento e auxílio dos familiares, além de conviver com outras pessoas como amigos e familiares.

1.4.2 Dimensão afetiva por meio das atividades práticas

Outro aspecto significativo a destacar em relação à atividade realizada com as crianças, é a dimensão afetiva envolvida no processo de interação com as crianças, conforme narro a seguir:

Na tarde do dia 12/12/2022, houve mais um momento interativo com as crianças da turma do Infantil IV com diferentes atividades voltadas à temática da pesquisa. Nessa tarde estavam presentes 15 crianças, e as duas crianças que não estavam autorizadas a participar não vieram nesse dia. Em um primeiro momento, recepcionei a chegada das crianças que frequentam o CMEI apenas no período vespertino, acomodando-as na sala para em seguida ir ao lanche. Retornando à sala, as crianças se acomodaram em suas respectivas carteiras, cumprimentei-as e questionei se lembravam sobre nossas atividades anteriores, elas espontaneamente responderam que sim, que era sobre as tecnologias, sobre o celular, *tablet*, televisão, rádio, *notebook* e computador. Dando sequência nas atividades, propus que viessem em frente ao quadro e fizessem uma roda. No centro da roda, dispus um cartaz com diferentes imagens de aparatos tecnológicos, dentre essas imagens tinham modelos antigos e atuais, muitos deles foram reconhecidos pelas crianças. Elas ficaram encantadas e curiosas com as imagens e queriam falar sobre elas, o que tinham em casa e utilizavam também (Diário de campo da pesquisa, 2022).

Campos (2020, p. 50) salienta o quanto é importante “ver na criança o olhar de quem manifesta o anseio de que a escutem e lhe deem atenção – é criança – o que, para ela, pode ser uma demonstração de que ela é

importante e, principalmente, de que o que ela tem a dizer deve ser valorizado, especialmente pelo adulto e no espaço escolar”.

Figura 10 - Roda de conversa



Fonte: Banco de imagens da autora (2023).

No diálogo sobre as imagens do cartaz disse que ali estavam expostos alguns aparelhos tecnológicos, mas que teria muitas outras opções, pois a tecnologia estava presente em praticamente todos os lugares. Este momento de sentar-se com eles na roda de conversa (FIGURA 10) foi um momento de aproximação importante. Campos (2020, p. 55) assinala esta importância de num gesto de roda, que lhes permitisse se colocarem “corporalmente de forma diferente da rotina escolar, e de podermos, juntas,

realizar trocas de olhares, de percepções e de sensações que as histórias narradas na roda nos proporcionassem”.

Silva (2023) também destaca que esses momentos de escuta e observação são primordiais em nossa rotina na educação infantil. Quando o educador tem a sensibilidade de escutar as crianças, ele passa a valorizá-las e a enxergá-las como um todo.

Figura 11 - Apreciação das imagens no cartaz



Fonte: Banco de imagens da autora (2023).

Ao questioná-los sobre se acessavam o *Youtube* e a *Netflix*, as crianças se empolgaram e ergueram a mão na hora (FIGURA 11), pois

todos têm contato com essas plataformas digitais. Na sequência, convidei as crianças a retornarem para suas cadeiras e expus o cartaz no quadro para melhor visualização e comparação das imagens antigas e atuais. As crianças queriam falar e expor suas opiniões.

Patrícia⁵ ergueu a mão e disse: - *Professora a minha bisavó ainda tem uma televisão antiga igual esta do cartaz.*

Pesquisadora disse: - Olha turma, a Patrícia disse que sua bisavó tem uma televisão igual a essa do cartaz.

Heitor também falou: - *E a minha vó também tem uma televisão, mas dessa que tem Youtube.*

Pesquisadora comentou: - Que legal, Heitor.

Eloá disse: - *Professora minha irmã tem um celular e deixam eu mexer no celular dela.*

Pesquisadora perguntou: - E o que faz com o celular?

Eloá responde: - Assisto desenho e meu pai e a minha mãe também deixam eu mexer.

Após essa exposição inicial, da roda de conversa sobre as tecnologias, suas funções e os equipamentos que temos em casa, propus a criação de um gráfico, no qual todos iriam expor quais aparatos tecnológicos possuem em casa e tem contato. As crianças espontaneamente participaram e queriam falar ao mesmo tempo. Uma criança por vez ia até o quadro e indicava as imagens sobre os aparelhos tecnológicos em que tinha em casa, algumas até comentavam que os pais utilizavam, e com o celular e o *WhatsApp* conversavam com os primos e amigos.

Martins Filho; Martins Filho (2020, p. 87) mostram a importância de tornar os contextos educativos

⁵ As crianças foram renomeadas; nomes fictícios.

Locais privilegiados para oportunizar que as crianças sejam as protagonistas em suas experiências cotidianas. O que exige um currículo e uma prática docente que acolha as culturas infantis, os jeitos próprios das crianças, ou ainda, que acredite na possibilidade das crianças, expressarem e exaltarem a força de seus desejos.

Neste momento de conversa com as crianças, percebe-se o significado da reflexão do autor.

Figura 12 - Participação das crianças na atividade do gráfico



Fonte: Banco de imagens da autora (2023).

O olhar atento das crianças durante a criação do gráfico era encantador, pois queriam estar lá na frente, queriam expor suas ideias e falar sobre suas convivências do dia a dia. Assim, todos puderam participar. Finalizado o gráfico, realizamos a análise dele, identificando quais eram os aparelhos tecnológicos ou aplicativos que tiveram mais escolhas, contamos

cada um deles, as crianças estavam admiradas, ajudaram a contar e conseguiram identificar os que foram mais escolhidos.

Outra atividade proposta envolveu o jogo da memória confeccionado para cada criança. Pedi a elas que observassem as imagens do jogo, atentas a cada imagem, conseguiram identificar e falar sobre o que assistiam em alguns dos aparatos tecnológicos como o celular, *tablet* e aplicativos de filmes e desenhos. Foi um momento de diálogo e troca de ideias, pois as crianças conversavam entre elas.

Figura 13 - Jogo da memória



Fonte: Banco de imagens da autora (2023).

Propus para as crianças jogarem com o coleguinha, expliquei as regras do jogo e passei de carteira em carteira ajudando as duplas. Ficaram admirados e empolgados em jogar e competir com o colega. Foi uma experiência maravilhosa, eles queriam ganhar e achar ao máximo as peças

iguais. Além de jogar seguindo as regras do jogo, eles criaram suas próprias estratégias como achar as peças iguais, contar quantas peças tinham e suas respectivas imagens.

A respeito dessa dinâmica de socializar, recriar, organizar as regras no jogo, destacamos a ideia de Corsaro (2009, p. 31) referente à reprodução interpretativa que:

Captura os aspectos inovadores de participação na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças e suas infâncias são afetadas pela sociedade e culturas das quais são membros.

Corsaro (2011, p. 128) também define como “cultura de pares infantis como um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”. Assim como Barbosa (2014, p. 654) que destaca que os saberes, ou as culturas, não existem somente para serem transmitidos, mas se encontram ligados às atividades do dia a dia. As crianças, como todos os seres humanos, são capazes de criar, de atribuir e de compreender significados.

Figura 14 - Interação das crianças durante o jogo



Fonte: Banco de imagens da autora (2023).

Figura 15 - Participação das crianças no jogo



Fonte: Banco de imagens da autora (2023).

Espontaneamente, as crianças me acolheram em sala desde o primeiro contato e com isso pudemos fazer de cada momento espaços de

muito aprendizado, conhecimento e diversão. Desenvolver essa metodologia de pesquisa com crianças, com ética, aproximação, afetividade e troca de ideias foi essencial para conhecer um pouco do contexto social deles, das suas vivências, experiências com a cultura digital. Como destaca Finco (2011, p. 160), “a criança é crítica do seu tempo, participante ativa da realidade social, investigadora, elaboradora de hipóteses, transformadora do mundo que a cerca”.

Silva (2023) destaca como “momentos de experiências para as crianças são mágicos. Neles, elas passam a se expressar como um todo para o mundo, nutrindo a essência de ser criança no cotidiano”.

CAPÍTULO 2 - A CULTURA DIGITAL E AS CULTURAS DE INFÂNCIA, FAMILIARES E ESCOLARES

Com base em referenciais bibliográficos, este capítulo tem como objetivo compreender as relações entre as culturas infantis, familiares e escolares com a cultura digital. Nele será apresentado diferentes olhares sobre a criança e a infância pois, diante das mudanças da sociedade, elas passaram a ser valorizadas e inseridas no contexto social, familiar e escolar.

2.1 CULTURA DE INFÂNCIA E FAMILIAR

Iniciamos a análise trazendo uma reflexão sobre o lugar da infância na sociedade:

As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível. É por isso que o lugar da infância é um entre-lugar (Bhabha 1998) o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro (SARMENTO, 2004, p. 3).

A sociedade e o seu comportamento aos poucos vêm sofrendo constantes mudanças culturais e uma delas em destaque é em relação à infância. Ariès (1986, p.99) assinala na obra "*História social da criança e da família*" que na sociedade Medieval o sentimento da infância não existia. O autor explica que esse sentimento corresponde à consciência da particularidade infantil, particularidade que distingue essencialmente a

criança do adulto, mesmo jovem. Ou seja, a ausência dessa particularidade se estendia em todos os lugares; nos jogos, nas atividades e brincadeiras, profissões e até mesmo, em relação às armas.

Apenas referências autobiográficas- onde a infância aparece evocada pelo filtro, frequentemente crítico, do adulto que se conta- e registros dispersos em testamentos, diários, documentos funerários ou evocações novelísticas assinalam a presença de crianças no passado (VASCONCELLOS; SARMENTO, 2007, p. 26).

Machado e Carvalho (2020, p. 162) assinalam, a partir da perspectiva de Sarmiento, que durante séculos as crianças foram representadas socialmente como “seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição; seres sociais ‘em trânsito’, para a vida adulta”. Nessa perspectiva propedêutica de compreensão da infância, as crianças eram vistas como indivíduos passivos e reprodutores da cultura adulta, os quais se desenvolviam a partir de processos de socialização verticais, pautados especificamente na ação de instituições, família, escola, igreja etc.

Ainda, conforme a análise de Ariès, o primeiro sentimento pela infância começou a emergir por volta dos séculos XVI e XVII, pois as crianças começaram a ser diferenciadas dos adultos e em seu meio familiar, surgindo então o sentimento de “paparicação”, juntamente com a presença das mulheres e das amas, conforme assinalado a seguir:

“A ama se alegra quando a criança fica alegre, e sente pena da criança quando esta fica doente; levanta-a

quando cai, enfaixa-a quando se agita e limpa quando se suja”. Ela educa a criança e a ensina a falar, pronunciando as palavras como se fosse tatibitate, para ensiná-la melhor e mais depressa... ela carrega a criança nos braços, nos ombros ou no colo, para acalmá-la quando chora; mastiga a carne para a criança quando ainda não tem dentes, para fazê-la engolir sem perigo e com proveito; nina a criança para fazê-la dormir, enfaixa seus membros para que não fique com nenhuma rigidez no corpo, e a banha e a unta para nutrir sua pele... (ARIÈS, 1986, p. 100).

O autor identifica outro sentimento assinalado por uma forma mais racional no qual, no fim do século XVI e no século XVII, o olhar para a criança estava voltado às observações sobre a psicologia infantil. Tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação. Havia uma preocupação com as crianças, consideradas testemunhos da inocência batismal, semelhante aos anjos e próximas de Cristo que as havia amado. Esse interesse impunha que se desenvolvesse nas crianças uma razão ainda frágil e que fizesse delas homens racionais e cristãos (ARIÈS, 1986, p. 104).

Heywood (2004), ao analisar o contexto da obra de Ariès, acentua que a partir do século XVII, os reformadores substituíram o afago reservado às crianças por “interesse psicológico e solicitude moral”:

Um pequeno bando de advogados, padres e moralistas passou a reconhecer a inocência e a fragilidade da infância, e logrou impor uma infância longa entre as classes médias. Noutras palavras, houve uma mudança na esfera cultural, passível de ser atribuída à crescente influência do cristianismo e a um interesse novo pela educação (HEYWOOD, 2004, p. 33).

Sarmiento e Pinto (1997), na perspectiva da abordagem de Ariès, acentuam que as crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, enquanto a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças para qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII. Desse modo, a ideia de infância é uma ideia moderna, porque durante grande parte da Idade Média as crianças eram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. A construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundo de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças (SARMENTO, 2004). Nessa perspectiva, Delgado (2018, p. 24) complementa que “as crianças sempre existiram, mas a infância como uma construção social, para qual se criou um conjunto de representações sociais, dispositivos de socialização e controle, é uma ideia moderna”.

Ao pensarmos sobre a infância é importante termos em mente essas mudanças ao longo da história e compreendermos que o papel social atribuído às crianças e o próprio contorno da infância é uma produção social. Barbosa (2007), analisando os processos de socialização da infância assinala que:

Se até meados do século XX, as sociedades eram mais fechadas e as socializações infantis aconteciam de maneira controlada, pois os pequenos ficavam exposto basicamente à socialização realizada pela

família, as sociedades contemporâneas são extremamente diferenciadas e possuem poucas condições de estabilidade nos seus procedimentos de socialização. Os atores sociais são socializados, desde tenra idade, em diferentes espaços como a família, a creche, o grupo de colegas, a televisão e as diversas culturas (BARBOSA, 2007, p. 1063).

As mudanças na sociedade e nos modos de socialização entre as pessoas, produziram mudanças significativas em relação às crianças. Nesse sentido, “o acesso das mulheres ao mundo do trabalho teve como efeito as crianças entrarem em contato, cada vez mais cedo, com outras pessoas como as babás, professoras de creches, isto é, cada vez as crianças vivem mais precocemente socializações secundárias” (BARBOSA, 2007, p. 1064).

Através dessa ideia da autora, percebe-se que nas culturas da infância as crianças podem e devem ser vistas desde o seu nascimento como um ser plural, que cresce e vive em constante transformação, aprendizado com diferentes pessoas, em diferentes contextos sociais, seja familiar ou não, pois a criança produz cultura diariamente, e cabe ao adulto deixar de vê-la como um objeto. Elas são seres ativos, de compreensão, organização, observação, participação e aprendem muito com a socialização em diferentes campos.

A autora compreende a cultura como a construção de significados, partilhados por um grupo ou não, sustentados em práticas da vida individual e social. E entende que:

[...] as novas perspectivas sobre as culturas da infância, as culturas familiares e a cultura escolar podem, certamente, nos auxiliar a pensar em um novo modelo de escolarização de qualidade para as crianças

brasileiras, que entretença culturas e não as negue. Uma escola que seja plural, mas não excludente (BARBOSA, 2007, p. 1079).

Com isso, a autora também destaca a possibilidade de observar os seres humanos como sujeitos plurais, sendo permanentemente construídos e atualizados, vivendo um processo não unívoco, mas extremamente diferenciado de influências e de interpretações destas; o que configuram um núcleo duro, mas que experienciam com significativas transformações ao longo das ressocializações permanentes.

Nessa perspectiva, conforme assinala Chauí (2006), a cultura é entendida como criação coletiva da linguagem, da religião, dos instrumentos de trabalho, das formas de habitação, vestuário e culinária, das manifestações do lazer, da música, da dança, da pintura e da escultura, dos valores e das regras de conduta, do sistema de relações sociais, particularmente os sistemas de parentesco e, ainda, as relações de poder.

Nessa pluralidade cultural, emergem as culturas da infância que, para Sarmento (2018 p.25), “são os modos sistematizados de significação do mundo e de ação intencional realizados pelas crianças, e que são diferentes dos modos dos adultos de significação e ação no mundo”. Conforme assinala Delgado (2018, p. 25), deve-se conceber as crianças “enquanto atores sociais e produtoras de culturas marca uma ruptura com as concepções modernas de socialização, baseadas na adaptação ou interiorização de regras, hábitos e valores do mundo adulto”.

Penteado (2016) considera que todos somos produtores e transformadores culturais e fazemos isso a todo momento e em todos os lugares; aprendemos a respeitar e interagir com as diferenças culturais,

priorizando, em nossas vidas, aquelas manifestações que contemporaneamente trazem maior conforto, comodidade, agilidade e, especialmente, aquelas que proporcionam melhor qualidade de vida e estão de acordo com os modelos históricos e sociais do qual cada um de nós faz parte.

Nesse sentido, percebe-se que as culturas das crianças a todo momento estão criando significações, sendo pensadas, estudadas e valorizadas por diversos autores, assim no contexto da socialização temos que observar os seres humanos como sujeitos plurais que a todo momento estão em constantes transformações significativas, atualização, aprendizado e que vivem diversos experimentos e influências. Barbosa (2007) apresenta o conceito da socialização como um processo contínuo da inserção cultural; a cultura será compreendida como a construção de significados, partilhados por um grupo ou não, sustentados em práticas da vida individual e social.

Corsaro (1997) propõe a noção de reprodução interpretativa como uma alternativa para a compreensão dessa inserção ativa das crianças no mundo. Para ele, o termo reprodução enfatiza o quanto as crianças são, por conta de sua participação efetiva na sociedade, constrangidas pela estrutura social das diversas instituições culturais, sociais e políticas frequentadas ao longo da vida – da trajetória escolar até o convívio informal com os amigos – a se tornarem semelhantes.

Barbosa (2007) salienta que conhecer as culturas das infâncias e as culturas familiares possibilita ampliar a compreensão sobre as crianças brasileiras e a construção de um projeto de escolarização que entretença as

culturas escolares, as culturas da infância e as famílias na sociedade contemporânea. Formulando assim uma educação de qualidade.

As possibilidades das crianças de viverem as infâncias estão profundamente ligadas a estas referências contextuais. E, apesar de sua “recente inserção no mundo”, as crianças são capazes de observar, apreender e interpretar rapidamente este tipo de diferenciação social. A infância é parte de uma categoria geracional (Sarmiento,2006), onde também se fazem presentes as diversidades e as desigualdades da sociedade contemporânea (BARBOSA, 2007, p. 1066).

Portanto, de um lado, observamos que a Modernidade procurou produzir a infância como homogênea, restrita culturalmente e vigiada pelos adultos, mas, com o tempo, esta infância se rompe e deixa ter uma única concepção. Barbosa (2007, p.1069) nos mostra que na contemporaneidade “as crianças se misturam, assimilam e produzem culturas que provêm da socialização tanto da cultura dos videogames, das princesas, das redes, dos CDs, como também da cultura dos amigos, do futebol, dos laços de afeto, da vida em grupo na escola e na família, tudo em um mesmo espaço e tempo social e pessoal”.

2.2 AS CRIANÇAS E AS CULTURAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece, no Art. 29, que a

educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A lei também deixa claro, no Art. 1º, que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

As instituições de Educação Infantil recebem crianças que possuem diferentes experiências, linguagens, conhecimentos, ou seja, infâncias múltiplas, com uma bagagem cultural diferente, incluindo principalmente a cultura digital que está em constante inovação e evolução, e estão cada vez mais presentes e inseridas no contexto familiar e escolar, além de estar transformando a sociedade contemporânea e as suas relações.

Por isso, se torna importante “compreender como vivem e pensam as crianças, entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir, e escutar seus gostos ou preferências é uma das formas de poder compreendê-las como grupo humano” (BARBOSA, 2007, p. 1066).

Então, no âmbito escolar, é essencial que sejam pensadas e desenvolvidas atividades que envolvam as culturas das crianças, tendo sempre como ponto de partida o conhecimento do meio social deles e da formação escolar dos pais. Portanto, é importante que a escola tenha visibilidade e entendimento sobre as diferentes culturas que estão surgindo, partindo de diálogos, interações, criando assim um espaço intercultural que

envolve as culturas infantis, familiares e sociais, possibilitando contribuir para a produção de novas culturas, práticas diferenciadas e aprendizagem.

Para garantir o caráter de universalização das crianças, é preciso defender a interlocução com a diversidade social e cultural, das crianças e adultos, das culturas familiares e suas formas de socialização, das culturas consideradas legítimas e ilegítimas promovidas pela escola. Uma escola de qualidade somente pode ser construída na tensão entre os conhecimentos universais- construídos e socialmente compartilhados- e as singularidades (BARBOSA, 2007, p. 1076).

Assim, percebe-se que, com o passar dos anos, as crianças começaram a ser compreendidas pela sociedade como um ser histórico e social, pois é desde seu nascimento que passam a vivenciar momentos de desejos, sonhos, fantasias, imaginação e criatividade, ter o contato com as tecnologias, além de fazer parte de uma organização familiar com uma determinada cultura. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEIs)⁶ (2001, p. 21), a concepção de criança é uma noção historicamente construída que conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época.

E para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (2013, p. 86), a criança, centro do planejamento curricular, é

⁶RCNEIS (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil) “Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras”.

sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições, ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.

A DCNEB (2013, p. 94) apresenta um quadro de possibilidades abertas para o trabalho pedagógico na educação infantil, como ter a oportunidade para manusear gravadores, projetores, computador e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Já para a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a criança é o sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva; brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Trazendo em seu currículo “articular experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (DCNEI, 2010, p. 12).

A criança vive em diferentes contextos sócios histórico-culturais e que a presença das tecnologias pode oportunizar outras maneiras de sociabilidade e de ser criança, modificando também as formas de suas representações (MULLER, 2014). Nesse sentido, Kishimoto (2018) traz a

ideia de Brougère em que há um desafio dos tempos atuais para rever o papel das culturas de massa na cultura infantil. Pois, a circulação dos brinquedos na cultura de massa pela propaganda e o consumo fazem parte do mundo atual. Diante disso, quando falamos em tecnologias:

Resta o desafio para as escolas e seus professores de abertura para o novo, para que se coloque a criança dentro de seu tempo, partilhando de uma comunidade de prática lúdica na qual o brinquedo faça parte da cultura da infância, mas também mediada pelo adulto e acompanhada de visão crítica (KISHIMOTO, 2018, p. 106).

Para refletir sobre a escolarização das crianças brasileiras contemporâneas, Barbosa (2007) compreende as dimensões de ser criança e viver a infância neste momento histórico e neste país. Trata-se de conhecer as novas estruturas familiares e suas culturas que estão sendo cotidianamente vividas e praticadas pelas crianças, como também repensar a legitimidade dos conhecimentos escolares e dos modos convencionais de socialização da escola, numa sociedade onde a multiplicidade de socializações pressupõe o confronto e o entrelaçamento entre as culturas.

A autora assevera que a escola é o lugar onde múltiplos modos de socialização e formações culturais se confrontam, são lógicas de socialização diferentes que se encontram e entrechocam no contexto escolar, estabelecendo uma relação desigual. A escola é "espaço de confronto ou entretencimento de culturas pessoais – de crianças e adultos – e de culturas sociais – legítimas e não-legítimas" (BARBOSA, 2007, p. 1071). O desafio da escola é o de fazer dialogar, interagir e comunicar

diferentes culturas, tornar-se um espaço multicultural, instituindo novos processos culturais a partir das diferenças (BARBOSA, 2007).

2.3 AS CRIANÇAS E AS CULTURAS DIGITAIS

As tecnologias e as informações estão cada vez mais disponíveis e utilizadas no cotidiano das pessoas, no lazer, no trabalho, na escola, nos contextos sociais. “Vivemos em um tempo caracterizado por uma verdadeira revolução cultural, propiciada pelas forças que assumem no cotidiano da sociedade contemporânea as distintas formas de comunicação e informação”, destaca Fischer (2002, p. 153) citando Stuart Hall (1997). A cultura tem centralidade nesse amplo processo de desenvolvimento tecnológico.

Assim, a tecnologia digital apresenta-se como parte integrante da vida das crianças desde o nascimento, de modo que "elas pensam e processam informações de uma maneira fundamentalmente diferente da que nós, seus antecessores (que crescemos em um mundo bem mais analógico), utilizamos” (BOGOLENTA 2019, p. 34).

As tecnologias e as informações estão se ampliando como forma de interação, para circular informações, aprendizado, estudos e trocas de experiências. No cerne dessas mudanças recorrentes envolvendo as tecnologias, a infância vivencia mudanças. Couto (2013, p. 898) apresenta que a infância está mudando devido a inúmeros fatores como:

O contato com diversas manifestações multiculturais;
a complexidade das transformações presentes no

cotidiano em relação à cidade, as famílias e as formas de interação com as tecnologias móveis; o hibrismo entre tradicionais e novos modos de brincar e se divertir; o fascínio e a ludicidade com os jogos eletrônicos, as redes sociais digitais e a conectividade etc. Tais fatores modificam 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) ainda traz a noção de que a partir do século XX houve uma revolução que foi marcada pela velocidade. Em pleno século XXI, visualizamos uma geração que de um lado é altamente informatizada, conectada, com um grande avanço e acesso tecnológico e, de outro, não tem acesso aos recursos tecnológicos disponíveis por não ter as condições financeiras mínimas para esse acesso. Nesse contexto, Dornelles (2005) nos apresenta que, dentre muitas infâncias, destaca duas, a infância ninja e cyber-infância; tomando como referência a abordagem sobre Narodwski (2013), infância desrealizada e a hiperrealizada.

A infância ninja é aquela infância que está à margem de tudo, ou seja, das novas tecnologias, dos *games*, da Internet, da multimídia, são crianças e adolescentes que estão muitas vezes fora das casas, sem acesso aos produtos de consumo e muitas sobrevivem nos bueiros da vida urbana.

Atualmente, as crianças ninjas são encontradas dentro de esgotos, embaixo de viadutos e pontes. São vistas diariamente nas esquinas com sinaleiras fazendo malabarismos, vendendo coisas, pedindo esmolas, isso certamente marca um tipo de infância inventada como marginal, perigosa, aquela que, mesmo sem o adulto para protegê-la e ampará-la, produz um cotidiano que possibilite sua sobrevivência. Infância

que como fala o poeta no sinal fechado vende chiclete, capricha na flanela, tem as pernas tortas e se chama Pelé, mas que apavora porque consegue viver sem o adulto (DORNELLES, 2005, p. 78).

Narodowski (2013) também traz essa discussão sobre a infância, e destaca a infância desrealizada, aquela que ainda existe na realidade e que não podemos deixar de falar. Essa em que o autor traz é aquela que depende da sua sobrevivência na rua, pedindo esmolas para conseguir o sustento diário e familiar.

La infancia desrealizada; es la infancia de la calle. Es la infancia que desde edades tempranas trabaja, que vive en la calle, que no está al resguardo del adulto que ha encontrado suficientes herramientas para ser independientes, autónomos. Son aquellos chicos que vemos por la noche intentando subsistir, quienes pudieron reconstruir una serie de códigos que les brindan cierta autonomía económica y cultural y les permiten realizarse, mejor dicho desrealizarse; esa es la palabra correcta, como infancia (NARODOWSKI, 2013, p. 26).

Mas, ao contrário dessa infância que os autores citam, que está a margem de tudo, também tem a infância que vive rodeada de um mundo virtual, tecnológico e vive em diferentes experiências. Narodowski (2013, p. 27) cita o livro *Playing the Future*, de Douglas Rushkoff (1996), que adverte que essa infância, ao invés de depender dos adultos, é capaz de ser guiada em um mundo de caos sem adultos. Essa infância está rodeada de um aparato tecnológico, das telas, a qual ele chama de infância hiperrealizada.

O autor destaca que essas crianças e adolescentes passam muito tempo em frente as telas sem desconectar um minuto. São “niños que transcurren sus días entre pantallas. Pantallas de televisión, pantallas de videojuegos, de *tablets* o de *notebooks* en la escuela. *Smartphones* indispensables para no desconectarse ni un segundo” (NARODOWSKI, 2013, p. 29).

Essa é a cyber-infância, como denomina Dornelles (2005), vista como globalizada e que possui acesso irrestrito aos recursos tecnológicos. A autora assinala que essa infância afetada pelas novas tecnologias vem produzindo uma infância tida como perigosa. “Produz-se nos adultos um certo sentimento de medo desta infância visto que ela nos escapa” (DORNELLES, 2005, p. 78).

Agora é nos *lan house* informatizados que se produzem as infâncias globalizadas e este é o espaço da cyber-infância, ou seja, da infância *on-line*, da infância daqueles que estão conectados à esfera digital dos computadores, da Internet, dos *games*, do *mouse*, do *self-service*, do controle-remoto, dos *joysticks*, do *zapping*. Esta é a infância da multimídia e das novas tecnologias (DORNELLES, 2005, p. 80).

Além dos recursos de tecnologias digitais propriamente, é importante observarmos o brinquedo compreendido como um artefato cultural, como um elemento da cultura a qual a criança pertence e que se faz presente em seu cotidiano. Os brinquedos atualmente possuem intrínseca relação com as culturas digitais.

O brinquedo influencia os sentidos e significados, traduzindo para as crianças ideias e normas de conduta. Dessa forma, configura-se numa

estratégia de intervir na formação das crianças e ampliar o consumo. “A indústria cultural, desde a produção até a divulgação dos brinquedos, busca cativar as crianças por meio da construção de desejos, constantemente renovados, que requerem a substituição constante dos objetos” (LIRA; DOMINICO; NUNES, 2019, p. 5). Acerca disso:

[...] a produção, em larga escala de brinquedos automatizados, que parecem ter vida própria, projeta na criança um deslugar, isto é, ela passa a ser um espectador, emudece-se e perde a capacidade de ser sujeito. Esse é um fato muito preocupante, uma vez que os brinquedos deveriam proporcionar à criança interação com seus pares, mas que, nesse caso, podem retirar da criança grande parte do seu potencial imaginativo e criador. Se a industrialização imprimiu ao brinquedo novos formatos, cores e potencialidades, também relegou o brincar à atividade de apertar um botão, com impactos na formação da criança (LIRA; DOMINICO; NUNES, 2019, p. 7).

Como destaca Kishimoto (2018, p. 97), ao sinalizar sobre a ideia de Brougère que apresenta o brinquedo como origem social, que é “influenciada por três atores: fabricantes, pais e filhos”. Sendo que nessa relação os fabricantes são os produtores, os pais e adultos adquirem os produtos e as crianças mostram o que se pode fazer com o brinquedo.

Outro ponto que o autor destaca é a circulação do brinquedo na cultura de massa. Nessa perspectiva, “A diversidade de produtos da cultura da massa destinada às crianças inclui filmes, séries televisivas, brinquedos, jogos de vídeos, jogos de cartas, livros, desenhos animados, sites na internet entre outros” (KISHIMOTO, 2018, p. 100).

Barbosa (2014) acentua que as culturas infantis são vinculadas à ludicidade, ao trânsito entre o imaginário e o real tão característicos da infância. E esse contexto social que presenciamos nas instituições que atendem crianças pequenas na educação infantil, percebemos as culturas infantis nitidamente no convívio entre eles e com os adultos.

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças - por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos - ou com os adultos - realizando tarefas e afazeres de sobrevivências -, elas acabam por construir suas próprias identidades pessoais e sociais (BARBOSA, 2007, p. 1066).

No mesmo sentido, Delgado (2018) aponta a ludicidade como uma das “atividades sociais mais significativas das crianças e um traço fundamental das culturas infantis”. Com base nisso, a autora cita Sarmiento que traz a ideia de que o brincar e o brinquedo:

São fundamentais na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis. As brincadeiras são também reflexões e interpretações das crianças sobre situações vividas no cotidiano. A presença constante da ludicidade é peculiaridade das crianças e demarca a alteridade entre elas e os adultos (DELGADO, 2018, p. 27).

É importante considerarmos que o brincar é influenciado pelas mudanças sociais. Na era digital, os meios de comunicação atuam “decisivamente na construção dos laços entre as crianças e o brinquedo”, a propaganda age no sentido de informar à criança sobre determinado brinquedo, criando situações que geram o desejo de posse e a necessidade de brincar com ele (LIRA; DOMINICO; NUNES, 2019, p. 10). Portanto,

[...] a mídia se constitui num mecanismo que informa e forma. Ela cria um estreito vínculo de aproximação entre o produto e seu público, sendo uma das maiores responsáveis pelos hábitos de consumo da sociedade atual, com grande influência na população infantil (LIRA; DOMINICO; NUNES, 2019, p. 10-11).

Já com a presença das tecnologias no dia a dia das pessoas, podemos perceber que as crianças vivem em diferentes contextos sociais e que a presença das tecnologias pode oportunizar outras maneiras de sociabilidade e de ser criança, modificando também as formas de suas representações, ações, visões.

A partir do século XVII, se inventam espaços específicos destinados à sua educação. Espaços e tempos de infâncias aos quais as crianças de diferentes idades se relacionam e organizam de modo diferente o seu cotidiano. No entanto, as mudanças econômicas, sócias, familiares e eletrônicas, associadas ao acesso das crianças às informações a que estão expostas no mundo globalizado, vêm mostrando novos modos de ser infantil (DORNELLES, 2005, p. 72).

No contexto da socialização, temos que observar os seres humanos como sujeitos plurais que a todo momento estão em constante transformações significativas, atualização, aprendizados; que vivem diversas experiências e influências. Barbosa (2007) apresenta o conceito da socialização como um processo contínuo de inserção cultural.

Tal compreensão de socialização é essencial para pensarmos o desenvolvimento das crianças na educação infantil, que desde pequenas passam a frequentar as instituições de ensino e socializar-se com diferentes pessoas, contextos sociais e ambientes, ou seja, culturas. Na contemporaneidade, as crianças passam a ter mais acesso às tecnologias que, por sua vez, são um elemento da cultura na qual está inserida.

As tecnologias, além de se fazerem presente em todas as atividades sociais contemporâneas, tornam-se vetores de experiências lúdicas. Assim, compreendemos que os modos de viver dos sujeitos infantis contemporâneos têm passado por profundas modificações, inclusive as práticas lúdicas (LIRA; DOMINICO; NUNES, 2019, p. 13).

Percebe-se que as culturas digitais estão influenciando significativamente a vida das pessoas e, em especial, a vida das crianças. Como, por exemplo, ao assistir um *youtuber*, canais de entretenimento, jogos ou vídeos infantis. Nessa perspectiva, Lira, Dominico e Nunes (2019) assinalam a influência das tecnologias na ação do brincar; qual atividade ativa e criadora se transforma em uma ação passiva e sem interação.

CAPÍTULO 3 - CULTURA DIGITAL E SEUS CONTEXTOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: POLÍTICAS NACIONAIS E LOCAIS

Este capítulo apresenta a análise de alguns documentos oficiais sobre as políticas públicas em âmbito nacional, estadual e local - município de Marmeleiro-PR - no que se refere à cultura digital na educação. Enfocamos como a cultura digital está presente nos documentos oficiais da educação em âmbito nacional, estadual e municipal na etapa da educação infantil.

3.1 ANÁLISE DA CULTURA DIGITAL NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Na atualidade, os recursos de tecnologias digitais estão presentes no cotidiano das instituições de educação infantil e no contexto familiar das crianças, tornando-se assim recurso pedagógico e conteúdo do currículo escolar. Conforme cita Kenski (2012, p. 67):

Educar para a inovação e a mudança significa planejar e implantar propostas e dinâmicas de aprendizagem, em que se possam exercer e desenvolver concepções sócio-históricas da educação - nos aspectos cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético - em toda a sua plenitude e, assim, garantir a formação de pessoas para o exercício da cidadania e do trabalho com liberdade e criatividade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica - Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2013 - são um documento base

e referência para a educação escolar. Ele visa estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar a partir das quais os sistemas federais, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2013, p. 8).

Os conhecimentos escolares provêm de saberes histórica e socialmente formulados nos âmbitos de referência dos currículos. Segundo Terigi (1999), tais âmbitos de referência podem ser considerados como correspondendo aos seguintes espaços:

As Diretrizes da Educação Básica enfatizam que os conhecimentos escolares “provêm de saberes histórica e socialmente formulados nos âmbitos de referência dos currículos”. Estes âmbitos de referência são:

- a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa);
- b) ao mundo do trabalho;
- c) aos desenvolvimentos tecnológicos;**
- d) às atividades desportivas e corporais;
- e) à produção artística;
- f) ao campo da saúde;
- g) às formas diversas de exercício da cidadania;
- h) aos movimentos sociais (BRASIL, 2013, p. 182, grifo nosso).

Assim, as tecnologias compõem um desses âmbitos de referência, conforme grifo acima a partir do qual “são produzidos e selecionados

conhecimentos e saberes dos quais derivam os escolares” que irão compor o currículo formal, configurando o que deve ser ensinado e aprendido (BRASIL, 2013, p. 182) Ainda, conforme essas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, as tecnologias da informação e comunicação constituem-se em uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital (BRASIL, 2013, p. 183).

Quando falamos em Educação Infantil, o currículo é concebido conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, afetando a construção de suas identidades (BRASIL, 2010, p. 12).

As DCNEIS apresentam a organização das propostas pedagógicas de EI com base nos princípios éticos, estéticos e políticos.

Figura 16 - Princípios básicos da Educação Infantil



Fonte: Elaborada pela autora/pesquisadora (2023).

As DCNEIS apontam as interações e brincadeiras como os eixos norteadores do currículo da EI. Assim, ao proporcionar experiências de aprendizagem para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, é essencial e requer atenção do professor ao elaborar as atividades lúdicas. Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, essas experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças:

Devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, aberta a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas (BRASIL, 2013, p. 94).

Assim, conforme as DCNEIS, as práticas pedagógicas da educação infantil, no que se refere às tecnologias na educação, devem garantir experiências que possibilitem “a utilização de gravadores, projetores,

computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos” (BRASIL, 2010, p. 27).

A Educação Básica é amparada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Documento utilizado como referencial das redes municipais de ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Trata-se de um documento normativo para as redes de ensino, uma referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil (BRASIL, 2017). A BNCC define, portanto, “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 7).

O documento apresenta dez competências gerais que buscam assegurar o desenvolvimento, a aprendizagem e habilidades dos alunos, amparam o trabalho pedagógico dos profissionais da EB. A BNCC acentua a importância da inclusão da cultura digital da educação básica, explanando-as nas competências de número 1; 2; 4 e 5, explicitadas a seguir.

Na competência de número 1, identifica-se:

*Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e **digital** para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva* (BRASIL, 2017, p. 9, grifo nosso).

Na competência 2, identifica-se:

*Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (**inclusive tecnológicas**) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2017, p. 9, grifo nosso).*

Na competência de número 4, identifica-se:

*Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e **digital** –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 9, grifo nosso).*

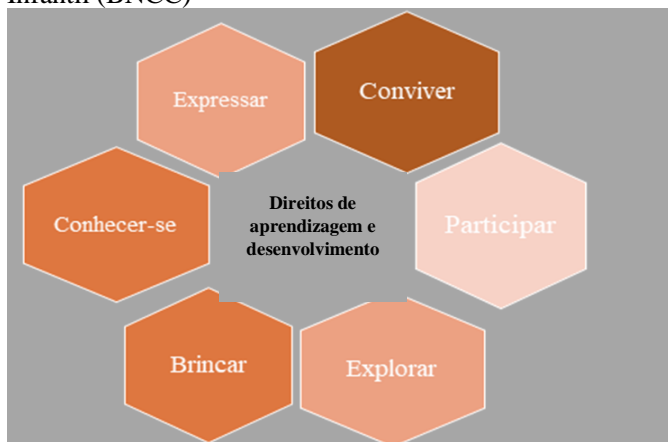
E na competência 5, identifica-se:

*Compreender, utilizar e criar **tecnologias digitais** de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9, grifo nosso).*

A BNCC – EI apresenta, a partir dos eixos estruturantes da educação infantil, que são as interações e as brincadeiras, seis direitos de

aprendizagem e desenvolvimento que devem estar na base das propostas curriculares para EI.

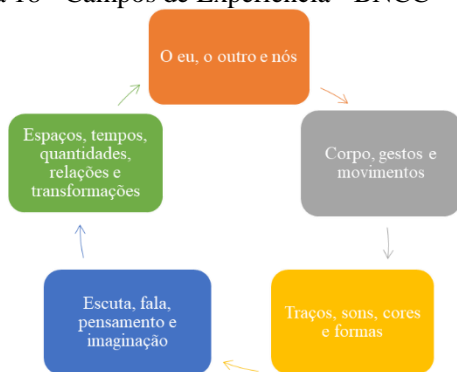
Figura 17 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento - Educação Infantil (BNCC)



Fonte: Elaborada pela autora/pesquisadora (2023).

A BNCC apresenta os cinco Campos de Experiências que se constituem nas experiências fundamentais para que as crianças de 0 a 5 anos aprendam e se desenvolvam. Os CE enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver de 0 a 5 anos, buscando garantir os direitos de aprendizagem dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. São eles: *o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.*

Figura 18 - Campos de Experiência - BNCC – EI



Fonte: Elaborada pela autora/pesquisadora (2023).

No âmbito estadual, o Referencial Curricular do Paraná é o documento norteador. No que concerne à EI, o documento reflete a organização das Diretrizes Nacionais e especialmente da BNCC. Apresenta, portanto, as brincadeiras e interações como eixos norteadores do currículo da EI, e assinala que esses acontecem diariamente entre as crianças e representam o direito à infância, a viver e crescer em um ambiente lúdico e prazeroso que lhes proporcione segurança e confiança. Além dos eixos interações e a brincadeira, compreendendo a criança por inteiro – corpo, mente e emoções –, aponta a importância de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se como direitos essenciais de aprendizagem e desenvolvimento (PARANÁ, 2020, p. 29-30).

No mesmo sentido, o documento apresenta princípios da EI, procedentes das DCNEIS, que se complementam e expressam uma formação fundamentada na integralidade do ser humano, que precisa

apropriar-se dos sentidos éticos, políticos, estéticos na construção da sua identidade pessoal e social (PARANÁ, 2020, p. 33).

Segundo o RCP, cada direito de aprendizagem parte de um princípio, como **conhecer e conviver** partem dos princípios éticos, os direitos de **expressar e de participar** partem dos princípios políticos. E os direitos de **brincar e de explorar** contemplam os princípios estéticos (PARANÁ, 2020, p. 33, grifos nossos).

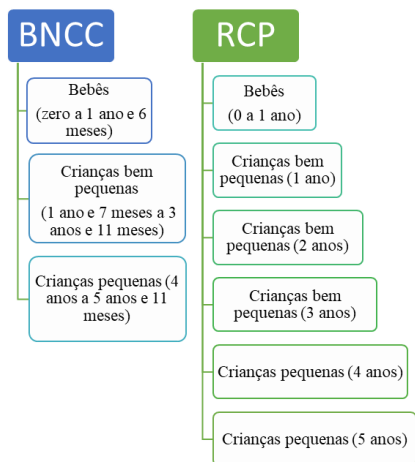
Os princípios **estéticos** e no direito de **explorar** trazem as tecnologias como elemento importante para a educação com o sentido de:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (PARANÁ, 2020, p. 35).

Com objetivo de auxiliar na organização curricular e pedagógica dos professores, para garantir o desenvolvimento da aprendizagem das crianças por meio de diferentes experiências, o RCP toma como referência os cinco campos de experiências, propostos pela BNCC.

A organização dos documentos em relação aos grupos etários e turmas possuem algumas diferenças. Na BNCC, por exemplo, sua organização curricular é dividida em três grupos por faixa etária, já o RCP é composto por seis partes correspondentes às idades das crianças, ampliando a divisão da BNCC, como está exposto na figura abaixo:

Figura 19 - Organização dos grupos etários e turmas conforme BNCC e RCP



Fonte: Elaborada pela autora/pesquisadora (2023).

Sabemos a importância dos documentos nacionais para planejar e organizar aulas e proporcionar o desenvolvimento integral das crianças. Assim, apresentamos, no quadro a seguir (Quadro 7), alguns conceitos e conteúdos relativos à cultura digital na educação infantil a partir do Referencial Curricular do Paraná, sendo relativos os campos de experiências, saberes de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

No Quadro 7, percebe-se que desde a faixa etária dos bebês 0 a 1 ano está previsto pelo RCP a utilização de recursos tecnológicos e midiático. Isso com objetivos de explorar, manusear, ouvir e interagir com diferentes materiais, objetos tecnológicos. A seguir, apresentamos, segundo a organização por faixa etária e campo de experiências, os saberes de

conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento explicitados no RCP, destacando os conteúdos relativos à cultura digital na educação infantil.

Quadro 7 - Recursos de tecnologia digital nos Campo de Experiências - BNCC e RCP

Faixa etária	Campo de Experiências	Saberes de conhecimento (RCP)	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (RCP)	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC)
<p>Bebês (Zero a 1 ano)</p>	<p>O eu, o outro e nós</p>	<p>- Recursos tecnológicos e midiáticos</p>	<p>(EI01EO03) Explorar objetos de nossa cultura tecnológica: livros, rádio, gravador, máquina de calcular, telefone, outros, interagindo com as demais crianças.</p>	
	<p>Traços, sons, cores e formas.</p>	<p>- Paisagem sonora: sons naturais, humanos, industriais ou tecnológicos; - Recursos tecnológicos e midiáticos que produzem e reproduzem músicas.</p>	<p>(EIO1TS01) Perceber sons do ambiente e na manipulação de objetos; (EI01TS03) Escutar músicas de diferentes estilos e em diferentes suportes.</p>	<p>(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</p>
	<p>Escuta, fala, pensamento e imaginação.</p>	<p>- Materiais gráficos e tecnologias audiovisuais; - Materiais e tecnologias para a produção escrita.</p>	<p>(EI01EF07) Manipular e explorar instrumentos tecnológicos como: microfone, telefone, dentre outros percebendo suas funções; Identificar o uso e a função de alguns recursos tecnológicos e</p>	<p>(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livros, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.</p>

			<p>midiáticos, por exemplo, dançando ou cantando quando o(a) professor o(a) pega um CD, encenando frente a uma filmadora ou fazendo pose frente a uma máquina fotográfica.</p> <p>(EI01EF09) Manipular e explorar revistas, jornais, livros e outros materiais impressos.</p>	
Faixa etária	Campos de Experiências	Saberes de conhecimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	
Crianças bem pequenas (1 ano)	O eu, o outro e nós.	- Recursos tecnológicos e midiáticos.	(EI02EO03) Explorar e compartilhar instrumentos e objetos de nossa cultura: óculos, chapéus, pentes, escovas, telefones, caixas, painéis, instrumentos musicais, livros, rádios, gravadores etc.	
	Traços, sons, cores e formas.	- Paisagem sonora: sons naturais, humanos, industriais ou tecnológicos. - Recursos tecnológicos e	(EI02TS03) Ouvir a própria voz ou de pessoas conhecidas por meio de gravações. - Escutar e perceber músicas de diversos estilos musicais, por meio da audição de CDs, DVDs,	

		miidiáticos que produzem e reproduzem músicas.	rádio, MP3, computador ou por meio de intérpretes da comunidade.	
	Corpo, gestos e movimentos;	- Materiais e tecnologias para a produção da escrita	(EI02CG05) Conhecer e explorar novos objetos, seus usos ou funções.	
	Escuta, fala, pensamento e imaginação.	- Materiais e tecnologias variadas para a produção da escrita e seus diferentes usos.	(EI02EF09) Produzir marcas gráficas com diferentes suportes de escrita: brochinha, giz de cera, lápis, pincel e outros, conhecendo suas funções.	
Faixa etária	Campos de experiências	Saberes de conhecimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	
Crianças bem pequenas (2 anos)	Traços, sons, cores e formas.	- Recursos tecnológicos e miidiáticos que produzem e reproduzem músicas.	(EI02TS03) Escutar e perceber músicas de diversos estilos musicais, por meio da audição de CDs, DVDs, rádio, MP3, computador ou por meio de intérpretes da comunidade. (EI02TS03) Ouvir a própria voz em gravações ou em músicas interpretadas pelo professor (a) e identificar-se.	
	Corpo, gestos e movimentos.	- Materiais e tecnologias para a	(EI02CG05) Manusear diferentes riscadores em suportes e planos	

		produção da escrita.	variados.	
	Escuta, fala, pensamento e imaginação.	- Materiais e tecnologias variadas para a produção da escrita: lápis, caneta, giz, computador e seus diferentes usos.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.
	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	- Identificação e utilização dos números no contexto social.	(EI02ET08) Perceber os números em diferentes objetos da nossa cultura que possibilitem usar e pensar sobre o número em contextos significativos como: relógio, telefone, calendário etc.	
Faixa etária	Campos de experiências	Saberes de conhecimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	
Crianças bem pequenas (3 anos)	O eu, o outro e nós,	- Atributos físicos e função social dos objetos.	(EI02EO03) Compartilhar instrumentos e objetos da nossa cultura como: óculo, chapéus, pentes, escovas, telefones, caixas, panelas, instrumentos musicais, livros, rádios, gravadores, máquinas de calcular, vestimentas e outros para conhecimento de suas funções sociais.	
	Traços, sons,	- Recursos	(EI02TS03) Escutar e perceber	

	cores e formas.	tecnológicos e midiáticos que produzem e reproduzem músicas	músicas de diversos estilos musicais, por meio da audição de CDs, DVDs, rádio, MP3, computador ou por meio de intérpretes da comunidade.	
	Corpo, gestos e movimentos.	- Materiais e tecnologias para a produção da escrita.	(EI02CG05) Manusear diferentes riscadores naturais e industrializados em suportes e planos variados para perceber suas diferenças.	
	Escuta, fala, pensamento e imaginação;	-Materiais gráficos e tecnologias audiovisuais. -Materiais e tecnologias para a produção da escrita.	(EI02EF09) Manipular e explorar revistas, jornais, livros e outros materiais impressos.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.
	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	- Recursos culturais e tecnológicos de medida de tempo	(EI02ET06) Explorar diferentes instrumentos de nossa cultura que usam números, grandezas e medidas de tempo em contextos significativos que permitam pensar e experienciar medidas de tempo como: calendário, relógio, ampulheta e etc.	
Faixa	Campos de	Saberes de	Objetivos de aprendizagem e	

etária	experiências	conhecimento	desenvolvimento	
Crianças pequenas (4 anos)	O eu, o outro e nós.	-Recursos culturais e tecnológicos de medida de tempo; -Identificação e utilização dos números no contexto social.	(EI02ET06) Explorar diferentes instrumentos de nossa cultura que usam número, grandezas e medidas de tempo, em contextos significativos como: calendário, termômetro, balança, relógio, ampulheta, ábaco, calculadora etc. (EI02ET08) Perceber os números em diferentes objetos da nossa cultura que possibilitem usar e pensar sobre o número em contextos significativos como: relógio, telefone, calendário etc.	
	Traços, sons, cores e formas.	-Sons do corpo, dos objetos e da natureza.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeira de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.	
	Corpo, gestos e movimentos.	- Materiais e tecnologias para a produção da escrita.	(EI03CG05) Manusear diferentes riscadores em suportes e planos variados para perceber suas	

			diferenças e registrar suas ideias.	
	Escuta, fala, pensamento e imaginação.	- Materiais e tecnologias variadas para a produção da escrita: lápis, caneta, giz, computador e seus diferentes usos.	(EI03EF09) Realizar tentativas de escrita com recursos variados e em diferentes suportes; Vivenciar experiências que possibilitem perceber a presença da escrita em diferentes ambientes.	
	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	- Recursos culturais e tecnológicos de medida de tempo	(EI03ET06) Identificar e apresentar objetos de família e outras crianças; Identificar a diversidade cultural existente entre as famílias.	
Faixa etária	Campos de experiências	Saberes de conhecimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	
Crianças pequenas (5 anos)	O eu, o outro e nós.	- Recursos tecnológicos e midiáticos.	(EI03EO06) Conhecer e se relacionar com as crianças e pessoas de outros grupos sociais, seja por meio de situações presenciais, seja por outros meios de comunicação. Conhecer diferentes povos e suas	

			culturas por meio de pesquisas, filmes, fotos, entrevistas, relatos e outros.	
	Traços, sons, cores e formas.	- Recursos tecnológicos e midiáticos que produzem e reproduzem músicas	(EI03TS03) Escutar e perceber músicas de diversos estilos musicais, por meio da audição de CDs, DVDs, rádio, MP3, computador ou por meio de intérpretes da comunidade. Gravar e ouvir a própria voz e de outras crianças; Perceber sons graves e agudos, curtos e longos produzidos pelo corpo, objetos e instrumentos musicais.	
	Corpo, gestos e movimentos.	- Materiais e tecnologias para a produção escrita.	(EI03CG05) Manusear diferentes riscadores em suportes e planos variados para perceber suas diferenças e registrar suas ideias.	
	Escuta, fala, pensamento e imaginação	- Materiais e tecnologias variadas para a produção da escrita: lápis, caneta, giz, computador e seus diferentes usos.	(EI03EF09) Realizar tentativas de escrita do próprio nome e de palavras com recursos variados e em diferentes suportes.	

	<p>Espaços, tempos, relações e transformações.</p>	<p>- Diferentes fontes de pesquisa;</p> <p>Recursos culturais e tecnológicos de medida de tempo.</p>	<p>(EI03ET03) Reunir informações de diferentes fontes e, com o apoio do(a) professor(a), ler e interpretar e produzir registros como desenhos, textos orais ou escritos (escrita espontânea), comunicação oral gravada, fotografia etc.;</p> <p>(EI03ET06) Relatar fatos de seu nascimento e desenvolvimento com apoio de fotos ou outros recursos.</p>	
--	---	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir das definições do Referencial Curricular do Paraná e da BNCC (2023).

Considerando que o Referencial Curricular do Paraná, formulado a partir da BNCC, é referência central para o planejamento e organização da prática pedagógica no estado do Paraná bem como na rede municipal em que desenvolvemos a pesquisa, consideramos importante essa análise detalhada do conteúdo referente à cultura digital apresentado no documento.

Nesse sentido, o primeiro aspecto analítico importante em relação ao documento RCP a ser destacado é que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento não são tão somente transportados da BNCC, mas são ajustados, detalhados e ampliados. Esse aspecto fica explícito no que concerne às tecnologias e recursos midiáticos, pois o RCP é mais enfático e propositivo apresentando um extenso repertório de objetos, recursos, conceitos distribuídos nos Saberes e Conhecimentos, assim como nos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. No quadro a seguir (Quadro 8), sistematizamos e apresentamos os elementos referentes à cultura digital que são agregados ao documento:

Quadro 8 - Termos/palavras e expressões da cultura digital presente no RCP

Saberes de Conhecimento (RCP)	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (RCP)
Tecnologias.	Cultura tecnológica: livros, rádio, gravador, máquina de calcular, telefone.
Recursos tecnológicos e midiáticos.	Instrumentos tecnológicos: microfone, telefone.
Tecnologias audiovisuais.	Meios de comunicação.
Materiais gráficos e tecnologias	CDs, DVDs, rádio, MP3, computador.

audiovisuais.	
Materiais e tecnologias para a produção escrita.	Revistas, jornais, livros e outros materiais impressos.
	Calendário, termômetro, balança, relógio, ampulheta, ábaco, calculadora.
	Filmadora, máquina fotográfica.

Fonte: Elaborado a partir do Referencial Curricular do Paraná (2023).

Para entendermos melhor, Basniak (2016) destaca que o Paraná foi o primeiro estado brasileiro que:

Buscou outras formas de financiamento pela vida da elaboração de projetos apresentados a órgãos internacionais para conquistar recursos financeiros, a provação de um projeto financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) possibilitou que a Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED-PR) criasse, já em 2003, o Programa que ficou conhecido pela denominação Paraná Digital, assumindo a sigla PRD (BASNIAK, 2016, p. 306).

O Programa Paraná Digital – PRD tinha como objetivo “promover a inclusão digital no estado do Paraná e a melhoria da qualidade da educação básica por meio do uso adequado das novas tecnologias da informação e da comunicação” além de ser “estruturado a partir de três eixos que previam: a criação de um portal educacional; a ampliação dos Núcleos de Tecnologia da Educação (NTE); e a implantação de laboratórios de informática nas escolas” (BASNIAK, 2016, p. 308).

Nesse sentido, cabe aqui retomar a finalidade proposta para as tecnologias digitais, constantes nas competências gerais propostas na BNCC que asseguram o desenvolvimento, a aprendizagem e habilidades dos alunos. A competência 5 propõe compreendê-las, utilizá-las e criá-las de “forma crítica, significativa, reflexiva e ética” com as finalidades de “se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2017, p. 9). A finalidade proposta para as tecnologias digitais reflete a complexidade com que esse elemento tem produzido mudanças na vida em sociedade, de tal modo que o documento nacional referência para o currículo apresentam-na como conteúdo, recurso didático e material didático ao mesmo tempo.

3.2 DOCUMENTOS OFICIAIS DO MUNICÍPIO DE MARMELEIRO

No município, alguns documentos apresentam a importância de trabalhar as tecnologias na educação como o Plano Municipal e o Projeto Político Pedagógico do CMEI Regina Verônica Muller, que é o contexto do campo da pesquisa, ambos trazem a ideia de trabalhar na educação com as tecnologias e práticas inovadoras.

Primeiramente, vemos no Plano Municipal de Educação do Município de Marmeleiro, na Lei nº 2.292, de 24 de junho de 2015, a meta 7 que apresenta estratégias municipais relativas à ideia de desenvolver no trabalho educativo práticas que articulam a tecnologia e práticas pedagógicas inovadoras.

A meta 7 propõe: **fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias para o IDEB:**

Universalizar, na rede municipal de ensino, até o quinto ano de vigência deste PME, com a colaboração da União, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade, **promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação.**

Prover, na rede municipal de ensino, equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a **utilização pedagógica no ambiente escolar às escolas municipais**, criando mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas escolares, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet (MARMELEIRO, 2015, p. 89, grifo nosso).

Podemos pensar que a cultura digital está presente na educação e no âmbito escolar, Kenski (2012) acentua que a maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo, mas não são nem o objeto, nem a sua substância, nem a sua finalidade. Elas estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas, na elaboração da proposta curricular até a certificação dos alunos que concluíram um curso. A presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino.

Da mesma forma, Kenski (2012) destaca que:

A organização do espaço, do tempo, o número de alunos que compõe cada turma e os objetivos de

ensino podem trazer mudanças significativas para as maneiras como professores e alunos irão utilizar as tecnologias em suas aulas. A escolha de determinado tipo de tecnologia altera profundamente a natureza do processo educacional e a comunicação entre os participantes (KENSKI, 2012, p. 45).

Já o Projeto Político Pedagógico (2019) do CMEI Regina Verônica Muller apresenta, nos **Temas contemporâneos obrigatórios a serem abordados de maneira transversal e integradora**, a ideia de educação digital e tecnológica. O documento apresenta que as ferramentas tecnológicas:

[...] auxiliam o professor na preparação das atividades e estimulam os alunos a se socializarem com os colegas, além de levá-los a buscar novos conhecimentos. Não se pode desviar da educação digital, é fundamental que ela seja utilizada a favor da aprendizagem. A educação digital na aprendizagem já não é mais questão de escolha. Afinal, o uso das novas tecnologias já faz parte da vida dessas novas gerações fora da sala de aula. Por isso, a sua aplicação em benefício do ensino é um caminho fundamental para aumentar o dinamismo das aulas e introduzir novos valores. Dessa forma, é essencial que os professores saibam integrar as novas formas de ensinar e aprender ao currículo escolar (MARMELEIRO, 2019, p. 28).

As mediações entre professor e crianças utilizando as tecnologias se tornaram essenciais, pois, as novas Tecnologias de Comunicação (TICs), sobretudo a televisão e o computador, movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão da criança e o conteúdo veiculado. A imagem, o som e o

movimento oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo estudado. Kenski (2012) acentua que quando bem utilizadas, as tecnologias, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado.

Assim, vemos que os documentos locais estão vinculados aos documentos nacionais, que abordam a utilização dos recursos tecnológicos que existem no contexto educativo e que a cultura digital contribui para transformar a escola em um lugar de exploração de culturas, de realização de projetos, de investigação e debate.

3.3 NA PANDEMIA: DAS AULAS REMOTAS ÀS AULAS PRESENCIAIS DECRETOS DO MUNICÍPIO DE MARMELEIRO

No ano de 2020, houve um grande impacto na sociedade, esta passou por muitas mudanças repentinamente, como o uso de máscaras, isolamento social, comércio fechado, escolas fechadas e aulas remotas. Esse período teve início em 30 de janeiro, quando a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, naquele

momento, existiam surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo (OMS, 2021).

O sistema educacional teve um grande impacto e preocupação em dar continuidade ao ensino e aprendizagem das crianças, pois como as escolas precisaram fechar e o isolamento social se fez necessário, planejamentos e organizações nacionais e locais foram desenvolvidos para que o trabalho pedagógico fosse de forma remota e os professores pudessem fazer o uso de vários recursos tecnológicos, para manter o contato com as crianças e famílias.

Em meio a essas mudanças sociais e emergenciais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) 5/2020 homologa um parecer com algumas orientações para a educação do país:

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais (BRASIL, 2020, p. 9).

No contexto analisado, foram estabelecidos decretos municipais para regular as atividades educacionais da rede municipal no período da pandemia devido ao COVID-19 que normatizaram a suspensão das aulas presenciais e organização das atividades de forma remota, com a participação das famílias, incluindo os recursos tecnológicos.

Primeiramente, as atividades educativas presenciais no município foram suspensas pelo DECRETO MUNICIPAL N. ° 3.088, DE 18 DE MARÇO DE 2020. Consta no Art. 3º: “Ficam suspensas a partir de 23 de março de 2020, pelo prazo previsto no artigo anterior: I - As aulas e contra turnos da rede municipal de ensino; II – O transporte escolar municipal” (MARMELEIRO, 2020, p. 2).

A partir da suspensão das aulas presenciais de forma emergencial, os professores precisaram se reinventar, planejando outras formas para desenvolver as atividades com as crianças, passando a realizar aulas remotas com grupos de *WhatsApp*, gravações de vídeos, áudios e reuniões online. Tudo isso para manter o contato com as famílias e as crianças. Além de se adaptar às novas rotinas e, principalmente, aprender a utilizar os recursos tecnológicos para se comunicarem e darem continuidade ao ensino e aprendizagem das crianças.

Constantemente eram lançados desafios para que houvesse a interação e vínculos afetivos. Assim, destacamos que a tecnologia se fez necessária e também desafiadora, pois, como cita Ribeiro e Clímaco (2020, p.100-101), houve “a necessidade de acessar o universo digital e a utilização de tecnologias para que os professores, crianças e famílias possam manter a continuidade do vínculo e dos processos de aprendizagem fora da escola”.

Outro papel fundamental nesse momento foi a participação das famílias que, segundo Guizzo, Marcello e Muller (2020, p. 7) precisaram:

Mediar a relação entre professoras e crianças, reaprender conteúdos até então esquecidos e aprender a lidar com aplicativos e ambientes virtuais: baixar

conteúdos, acessar sites de bibliotecas, filmar atividades, tirar fotografias, fazer postagens que comprovassem a realização das atividades. Para todas essas tarefas, precisaram investir grande parte do seu tempo em uma nova demanda agora a eles imposta, bem como assumir o uso efetivo das tecnologias digitais, já que essas compõem as condições de possibilidade para a continuidade da educação neste momento vivido.

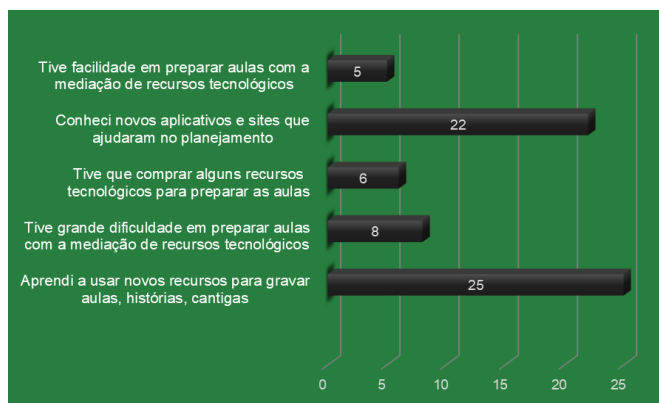
E com todas essas mudanças no âmbito educacional e familiar devido a pandemia, percebemos que os recursos tecnológicos foram necessários para manter o contato, desenvolver as atividades, a aprendizagem das crianças, além do aperfeiçoamento pedagógico.

Segundo Kenski (2012), em relação à educação, as redes de comunicações trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar com os conhecimentos e aprender. Já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado à prática pedagógica, mas de uma verdadeira transformação que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação. O que foi possível observar nesse período de pandemia, quando as tecnologias possibilitaram a interação entre professor e aluno, independentemente de estarem no espaço escolar ou no ensino remoto.

Buscamos analisar, na continuidade desta pesquisa, o impacto do acesso às tecnologias digitais que se impôs à prática pedagógica no período da suspensão das aulas, trazendo grandes mudanças para o contexto educativo, foi realizado perguntas no questionário via *Google Forms* com as professoras dos CMEIS sobre esta questão em debate.

No retorno das respostas, conforme o gráfico da Figura 20, percebe-se com a pandemia os professores tiveram que conhecer e adaptar sua prática pedagógica, utilizando novos métodos e as tecnologias digitais, principalmente adquirir recursos tecnológicos como com a compra de notebooks, celulares, câmeras, entre outros. Como vemos, há um grande avanço de conhecimento e mediação desses recursos que muito auxiliaram o professor. Contudo, é preciso salientar as inúmeras dificuldades nesse processo, conforme já assinalaram Ribeiro e Clímaco (2020, p. 101), como “falta de capacitação profissional, de equipamentos e estrutura física adequada, além das dificuldades em concretizar o currículo no cotidiano fora da escola”. Os autores sinalizam elementos que também foram percebidos como dificuldades no contexto da nossa pesquisa.

Figura 20 - Relação dos professores com as tecnologias digitais na pandemia e nas aulas remotas nos CMEIS de Marmeleiro - PR



Fonte: Elaborada pela autora/pesquisadora (2023).

Para que as aulas tivessem continuidade, foi essencial a comunicação entre família e professores. E, com isso, as professoras do município de Marmeleiro passaram a explicar as atividades por meio de vídeos nos grupos de *WhatsApp*, planejamentos e planilhas diárias que eram compartilhadas com as famílias. Em alguns momentos, eram entregues no CMEI kits com materiais, atividades e apostilas, pois algumas famílias não possuíam nenhum acesso às tecnologias e assim buscavam as atividades no CMEI. A partir disso, vemos que as desigualdades sociais e dificuldades de acesso às tecnologias são obstáculos encontrados nessas práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias.

Além das opções de respostas que as professoras teriam no questionário, elas contribuíram com outras informações do seu trabalho. Apresentamos agora algumas dessas respostas: 1) *“Tive dificuldades com a utilização dos recursos tecnológicos, principalmente com os aplicativos de aulas online, porém, também aprendi muitas coisas que hoje em dia me ajudam na organização do planejamento”*; 2) *“Neste período não atuava diretamente em sala de aula, mas me adaptei para conseguir realizar o trabalho que executava”*.

Em relação à aproximação com as famílias, o parecer do Conselho Nacional de Educação n. 5/2020 afirma em suas orientações que se deve admitir a possibilidade:

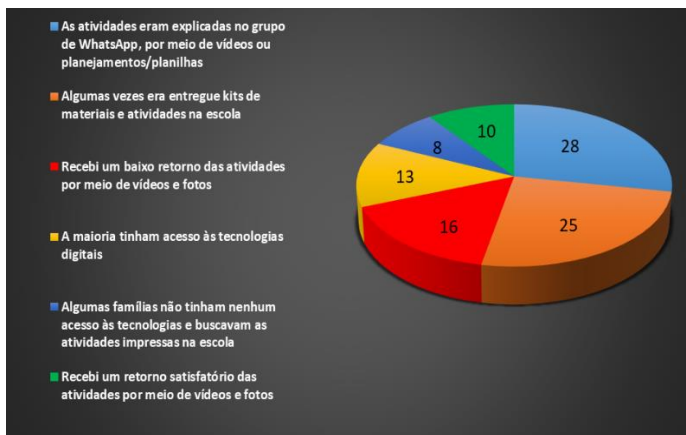
De tornar o contato com os pais ou responsáveis pelas atividades, mais efetivo com o uso de internet, celular ou mesmo de orientações de acesso síncrono ou assíncrono, sempre que possível. A escola, por sua vez, poderá definir a oferta do instrumento de resposta e feedback, caso julgue necessário. Essa

possibilidade pode se configurar como algo viável e possível mesmo para a rede pública em todos ou em determinados municípios ou localidades, respeitadas suas realidades locais. Outra alternativa é o envio de material de suporte pedagógico organizado pelas escolas para as famílias ou responsáveis, considerando os cuidados necessários para evitar grandes aglomerações quando a entrega for feita na própria escola. Sugere-se também a utilização de materiais do MEC acerca de atividades a serem desenvolvidas para o atendimento das crianças que frequentam escolas de educação infantil (BRASIL, 2020, p. 10).

Conforme as respostas que obtivemos das professoras de Educação Infantil do município (Figura 21), percebemos que houve a comunicação e interação entre professoras e famílias durante o isolamento social por meio das tecnologias digitais, principalmente por grupos de *WhatsApp*, mas, por outro lado, percebemos também que houve um baixo retorno das atividades por parte das famílias.

Percebe-se que houve comunicação e interação, mas as dificuldades e adaptações para que isso pudesse fluir foi necessária. As professoras criaram diferentes formas para que as crianças tivessem continuidade na aprendizagem, como entregar kits de materiais em dias específicos, *Drive Thru*, vídeos, planejamentos de fácil entendimento para que as famílias conseguissem transmitir o conteúdo aos seus filhos. Em questionário enviado às professoras, foi questionado sobre a comunicação e interação entre escola e família durante o isolamento social e os sujeitos responderam conforme gráfico (Figura 21) apresentado a seguir:

Figura 21 - Comunicação e interação escola e família, no período da suspensão das aulas presenciais no CMEIS de Marmeleiro - PR



Fonte: Elaborada pela autora/ pesquisadora (2023).

Em relação a essa comunicação entre CMEI e famílias, os autores Guizzo, Marcello e Muller (2020) destacam que os procedimentos tecnológicos têm provocado alterações e produzido reajustes de relações entre professoras e crianças, entre crianças e responsáveis e entre responsáveis e professoras. A mediação propiciada pelas tecnologias emerge, então, como um esforço para que os laços sejam mantidos. E, nesse esforço, percebemos na (Figura 21) que houve diferentes formas de manter esse laço de interação, tanto das professoras quanto das crianças e famílias.

Nesse sentido, revisamos o conceito de gestão social apresentado por Edwards (1999, p. 107) que no contexto da pedagogia Reggiana é uma das ideias centrais na medida em que a organização escolar dá-se na

interação entre os profissionais da escola, crianças e seus familiares. Assim, a gestão social visa promover:

A vigorosa interação e comunicação entre educadores, crianças, pais e comunidade. Ela melhora o valor de uma abordagem educacional que tem suas origens e objetivos nos princípios da comunicação e da solidariedade. A participação das famílias é tão essencial quanto a participação das crianças e dos educadores.

Após um ano da pandemia, o quadro geral de casos de COVID-19 foi diminuindo e, com isso, outros decretos foram sendo feitos para o retorno presencial ou remoto das aulas. O Decreto nº 3.207, de 28 de abril de 2021, dispõe sobre o regime especial de oferta de atividades escolares curriculares e extracurriculares na forma de aulas presenciais escalonadas e não presenciais na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental em decorrência da pandemia da COVID-19 e dá outras providências. Nesse documento, no Art. 1º fica estabelecido a retomada gradual, facultativa e híbrida das atividades curriculares e extracurriculares presenciais nas instituições da rede municipal de ensino, conforme o seguinte cronograma:

I – até 14/05/2021: aulas não presenciais;
II – a partir 17/05/2021: aulas presenciais em revezamento semanal escalonado.
§1º A retomada das atividades presenciais não interrompe a realização das atividades de modalidade remota, que continuarão sendo disponibilizadas aos estudantes, sem prejuízo. §2º As atividades presenciais de forma escalonada serão disponibilizadas aos alunos da Educação Infantil, aos

alunos do 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental e da Sala de Recursos Multifuncionais (AEE) (MARMELEIRO, 2021, p. 2).

Os pais e responsáveis poderiam optar pela forma de aulas presenciais escalonada ou remota, mas deveriam assinar o termo de compromisso de cumprimento das diretrizes estabelecidas no protocolo de biossegurança, passando assim a ter o conhecimento do documento e das medidas a serem cumpridas no período pandêmico. As famílias que optassem pelas aulas remotas estavam assumindo o compromisso de dar continuidade ao ensino e aprendizagem dos seus filhos em casa; a instituição e os professores teriam a responsabilidade de disponibilizar as aulas conforme o Art. 9º: Para a oferta das atividades não presenciais de que trata esse decreto, o Departamento Municipal de Educação e Cultura, através das escolas da rede municipal de ensino, afirmou que disponibilizará videoaulas gravadas por professores e materiais impressos para os estudantes que não tiverem acesso às mídias.

§1º As videoaulas e as atividades serão repassadas aos alunos por meio do aplicativo WhatsApp das Escolas, nos grupos já formados, e disponibilizadas através dos seguintes canais, acessíveis por televisores, computadores e dispositivos móveis (celulares e tablets):

I – Canal “Aula Paraná Município”, no YouTube;

II – Site “Aprende em Casa Brasil” (videoaulas).

§2º As atividades não presenciais serão organizadas com base no material apostilado já fornecido, abrangendo todos os componentes curriculares de cada nível/ano e considerando o Projeto Político Pedagógico e legislações vigentes (Referencial

No mesmo ano, em 13 de agosto e 15 de outubro, o decreto citado acima foi revogado duas vezes pelos DECRETO Nº 3.243 e o DECRETO Nº 3.260 que aos poucos foi flexibilizando a oferta de atividades escolares curriculares e extracurriculares presenciais e remotas na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental em decorrência da pandemia da COVID-19 e dá outras providências e até mesmo para validar o ano letivo.

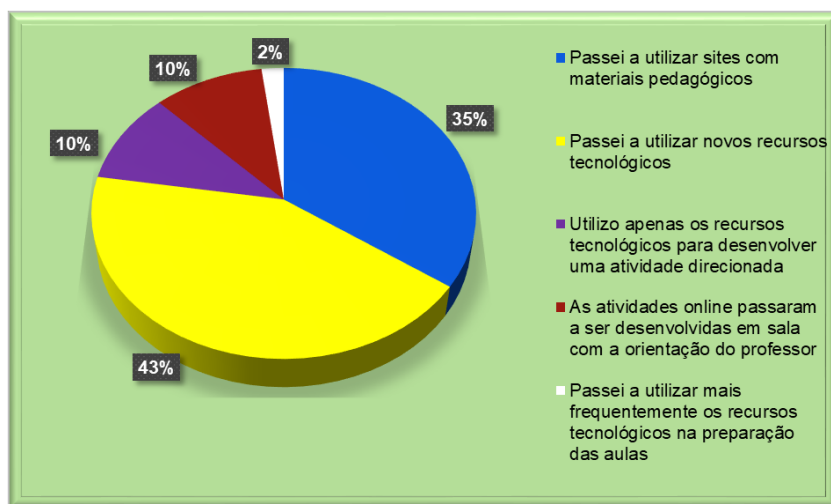
Sobre o retorno gradativo das aulas, Vidigal (2022, p. 50) explica que à medida em que:

A vacinação contra a covid-19 que ganhava ritmo entre os profissionais da educação, as atividades presenciais foram paulatinamente retomadas. O modelo híbrido de ensino combinando atividades remotas e presenciais e o revezamento de crianças nos espaços de educação infantil, foi adotado tanto na creche quanto na pré-escola. E o direito constitucional das crianças de frequentar espaços de educação infantil começou a ser reconquistado.

Com isso, percebe-se que com a flexibilidade do retorno das aulas, a tecnologia, empregada como um recurso essencial de comunicação família e escola, continuou a ser útil e essencial para a prática pedagógica do professor conforme apontado pelas professoras no questionário (Figura 22). Elas passaram a utilizar mais os recursos tecnológicos como o notebook e celular para planejar suas aulas e até mesmo desenvolver atividades com as crianças. Diferentes materiais pedagógicos estão sendo

acessados com mais frequência, pois o contexto digital se tornou um aliado para pesquisar novas fontes e atividades.

Figura 22 - Mudanças ocorridas com relação ao uso das tecnologias digitais no retorno as aulas presenciais pós-pandemia (CMEIS de Marmeleiro - PR)

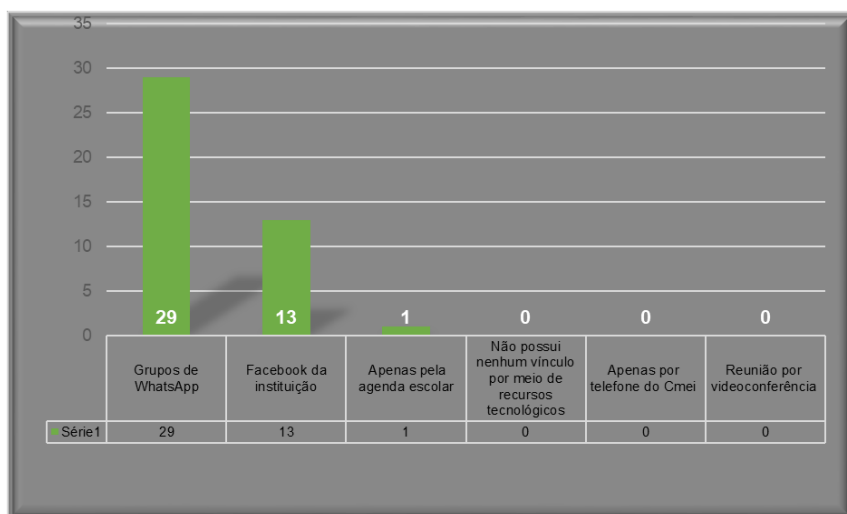


Fonte: Elaborada pela autora/ pesquisadora (2023).

Já com relação à comunicação (Figura 23) entre CMEI e famílias, ainda se faz presente a utilização da tecnologia por meio dos grupos de *WhatsApp*, como respondido no questionário destinado aos professores. Esta ferramenta aproxima o contato diário quando ocorre alguma emergência com a criança ou para a professora compartilhar fotos, vídeos e registros de algumas atividades realizadas no dia a dia, mas não é considerada uma ferramenta de comunicação efetiva. Pois, também busca-

se utilizar a agenda escolar que sempre existiu e foi utilizado pelo CMEI, neste meio são registrados recados gerais e individuais de cada criança quando é necessário, ou a solicitação de algum material de higiene ou para atividades. Além de constar o telefone fixo do CMEI que é utilizado para comunicação.

Figura 23 - Vínculo com as famílias por meio dos recursos tecnológicos nas aulas presenciais



Fonte: Elaborada pela autora/ pesquisadora (2023).

As DCNEIS, ao tratarem sobre a avaliação, indicam que as instituições devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças garantindo “documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 29).

Pode-se dizer que o uso desse recurso de comunicação dos grupos de WhatsApp atende a esse indicativo das diretrizes.

A importância de estabelecer ferramentas que possam propiciar o diálogo entre os profissionais e famílias também está contemplado na proposta de organização pedagógica nas DCNEIS, prevendo condições para trabalho coletivo e para organização de materiais, espaços e tempos, garantindo “o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade” (BRASIL, 2010, p. 19).

Contudo, com as mudanças constantes diante do período pandêmico e o uso das tecnologias, precisamos olhar a criança como um sujeito de direitos, pois é “necessário compreender a criança enquanto sujeito ativo que se desenvolve continuamente, à medida em que estabelece relações sociais nas quais há apropriação de conhecimentos pertinentes ao patrimônio cultural” (PARANÁ, 2019, p. 38).

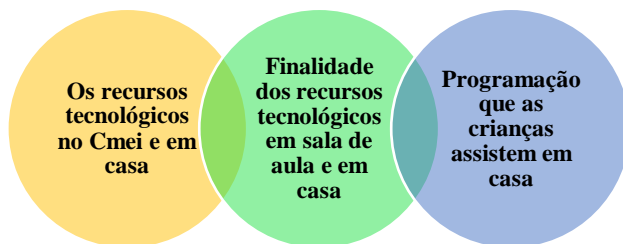
CAPÍTULO 4 – CULTURA DIGITAL NO CONTEXTO DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE MARMELEIRO: O QUE DIZEM PROFESSORES, FAMILIARES E CRIANÇAS

O objetivo da pesquisa, enfatizado aqui novamente, é conhecer a relação das crianças, suas famílias e professores com os recursos de tecnologia digital durante o isolamento social e com o retorno das aulas presenciais. Neste capítulo, nos deteremos na análise dos dados gerados por meio de questionários via *Google Forms* com questões de múltipla escolha e aberta para respostas pessoais. Os sujeitos que participaram dessa etapa foram as famílias do CMEI Regina Verônica Muller e as professoras dos dois CMEIs do município e a intervenção realizada com as crianças.

Obtivemos, do retorno aos questionários, respostas de 29 professoras que atuam nos CMEIS de Marmeleiro e 89 famílias do CMEI Regina Verônica Muller. A partir da triangulação de métodos (MINAYO, 2010), nossa análise combina e cruza o conjunto de dados empíricos, produzidos a partir dos questionários e intervenção com as crianças, com os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa, bem como a análise do contexto investigado com a finalidade de melhor compreender o objeto da pesquisa.

A organização deste capítulo está dividida em três categorias para que possamos construir uma visão do contexto dos CMEIs a partir da perspectiva das professoras, das famílias e das crianças, conforme ilustramos a seguir (Figura 24).

Figura 24 - Organização do capítulo por categorias

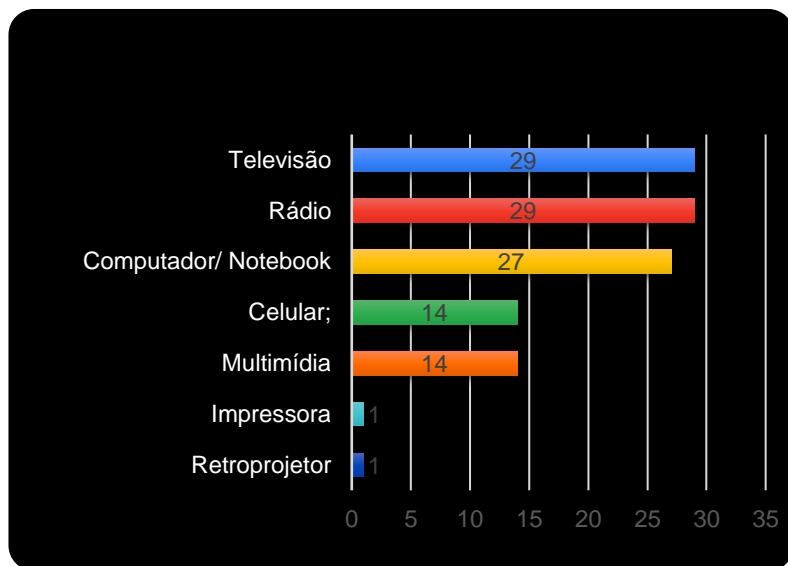


Fonte: Elaborada pela autora/ pesquisadora (2023).

4.1 OS RECURSOS TECNOLÓGICOS PRESENTES NO CMEI E EM CASA

Nesta primeira categoria, iremos analisar sobre os recursos tecnológicos que os CMEIs e as famílias do CMEI Regina possuem em casa; quais são utilizados em sala pelas professoras e quais os familiares possuem acesso, além de qual recurso que as crianças possuem acesso e o tempo estimado de seu uso em casa.

Figura 25 - Quais recursos tecnológicos tem no CMEI?



Fonte: Elaborada pela autora/ pesquisadora (2023).

Percebemos, na Figura acima, que os recursos tecnológicos que os CMEIs possuem se destacam a televisão, rádio (aparelho de som), computador/notebook, celular, multimídia. Um ponto importante a destacar é de que o notebook e o celular, na maioria dos casos, são recursos pessoais das professoras.

Observando a próxima Figura (26), no contexto familiar os recursos tecnológicos que se destacam são o celular, televisão, notebook/computador e o rádio. Fato interessante que todas as famílias possuem o celular.

Contudo, percebe-se que tanto no contexto escolar e familiar as tecnologias se fazem presente e são elementos iguais, ou seja, as crianças, em seu convívio escolar quanto familiar, possuem o acesso às tecnologias, mas em diferentes momentos, direcionado ou não e pedagógico, lúdico.

Figura 26 - Aparelhos tecnológicos que as famílias possuem em casa



Fonte: Elaborada pela autora/ pesquisadora (2023).

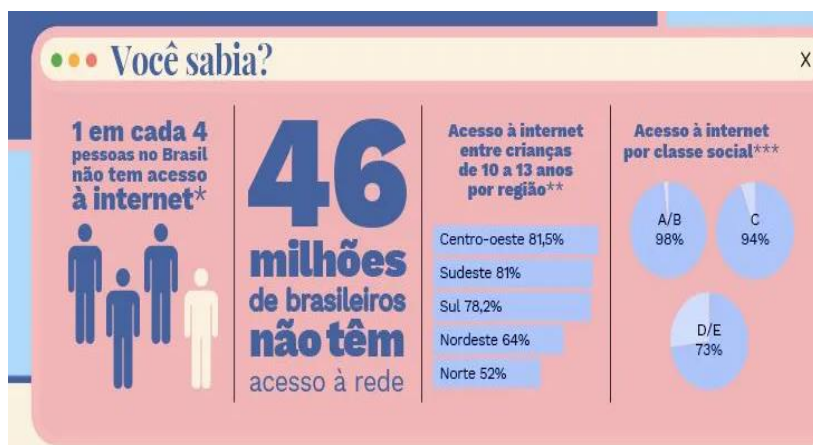
O Instituto Alana (Lunetas) realizou um estudo sobre a temática da cultura digital com crianças de diferentes Estados. O objetivo das entrevistas, segundo o Lunetas (2020, grifo do autor), era:

[...] entender como as múltiplas infâncias brasileiras se relacionam com o meio virtual e como podem atuar ativamente na construção desse espaço, o **Lunetas** conversou via plataformas digitais com 32 crianças de

todos os Estados, de diferentes classes sociais e etnias, com e sem deficiência. Foi interessante e até surpreendente perceber a disponibilidade das crianças em compartilharem suas percepções sobre o tema e a vontade de serem ouvidas.

Percebe-se que por mais que as tecnologias estão presentes na vida das crianças, ainda há desigualdades de acesso, sendo que 46 milhões de pessoas não têm acesso as redes.

Figura 27 - Acesso à internet no Brasil



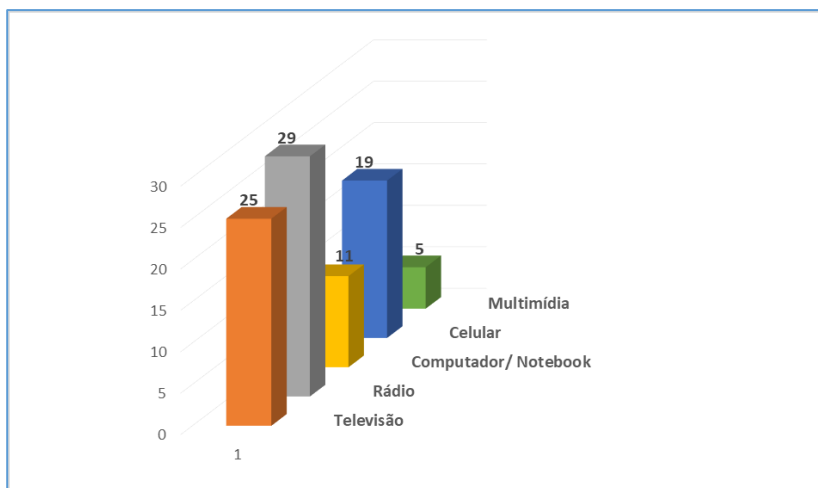
Fonte: Lunetas (2020).

Percebemos que os recursos tecnológicos estão fortemente presentes nas famílias, o site Lunetas destaca que ainda há pessoas que não possuem acesso nenhum. E, por isso, se torna importante que o contexto escolar permita e proporcione que todas as crianças tenham o acesso e conhecimento de forma integral.

O documento RCP (2020, p. 14) traz a importância de trabalhar com a igualdade e a equidade nos espaços da escola, para que “possam constituir valores essenciais para a formação dos sujeitos”.

Analisando os aparelhos em que as professoras utilizam em sala, se destaca o rádio (aparelho de som) pelo fato de cada sala ter um (vide Figura 28).

Figura 28 - Aparelhos tecnológicos utilizados em sala



Fonte: Elaborada pela autora/pesquisadora (2023).

Diante das respostas, uma professora compartilhou um fato da sua prática pedagógica em que utiliza a televisão “em média uma vez por semana, conforme o cronograma de uso da sala de vídeo, pois não temos televisão na sala de aula e eu, particularmente, penso que isso é algo positivo”. Até o ano de 2022 (quando foram respondidos os questionários),

os CMEIs não possuíam televisão nas salas de aula, mas tinham um ambiente próprio como a sala de vídeo e até mesmo uma televisão com suporte que poderia ser levada até a sala no momento da atividade planejada pelo professor. Neste ano (2023), estão sendo instaladas TVs nas salas e permanece em funcionamento a sala de vídeo.

Kenski (2012, p. 45) destaca que a “escolha de determinado tipo de tecnologia altera profundamente a natureza do processo educacional e na comunicação entre os participantes”. Ou seja, levar para sala de aula ou trabalhar atividades lúdicas com os recursos tecnológicos muda completamente a comunicação entre os sujeitos, pois, proporciona experimentar e vivenciar outras fontes de aprendizado. Nesse sentido a autora ainda assinala que:

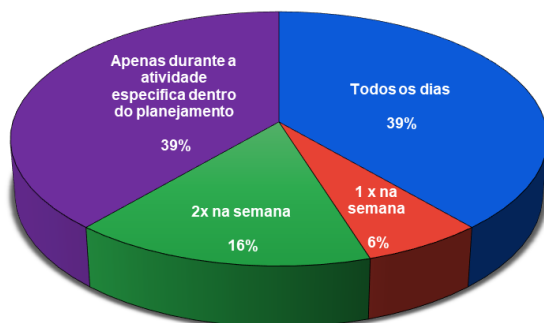
A imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado. Quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado (KENSKI, 2012, p. 45).

Diante disso, cabe questionar quais os possíveis benefícios à prática pedagógica a instalação de TVs em todas as salas poderá trazer ou se esta não seria uma ação na contramão do que os estudos vêm mostrando sobre o uso excessivo das telas na infância.

Ao serem questionadas sobre a frequência com que utilizam os recursos tecnológicos nas atividades com as crianças, duas foram as

respostas mais acentuadas: todos os dias e apenas durante as atividades específicas dentro do planejamento (vide Figura 29).

Figura 29 - Com qual frequência o professor utiliza os aparelhos tecnológicos em sala



Fonte: Elaborada pela autora/pesquisadora (2023).

Nessa questão, algumas professoras complementaram com informações de suas práticas, como é possível observar abaixo:

Resposta da professora 1: “O Rádio todos os dias por função de rotina e outros aparelhos conforme planejamento”.

Resposta da professora 2: “Utilizamos o rádio todos os dias no momento do soninho e também durante a realização das atividades pedagógicas. Minha turma gosta muito de atividades que envolvem músicas e contação de histórias”.

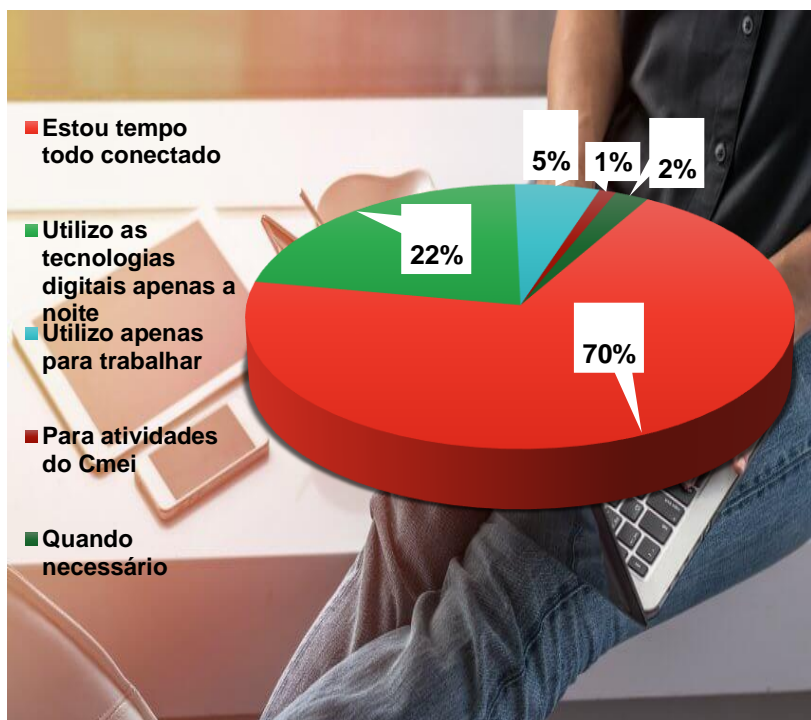
Com base nessas informações, percebemos que a prática pedagógica está em consonância com os documentos legais que buscam orientar o professor a utilizar as tecnologias no contexto escolar em diferentes formas. Como as DCNEIs (2012, p. 12) mencionam, o currículo busca “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”.

Já a BNCC (2017, p. 39) tem a visão de que o “trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”. E isso é essencial quando os recursos tecnológicos e mídias são trabalhados na educação infantil.

Segundo o RCP, o trabalho pedagógico requer “atenção do professor no planejamento de suas ações na educação infantil, como: a organização dos espaços e do tempo, a igualdade nas relações e o respeito às diferenças, a relação e parceria com as famílias e o direito da criança à infância, entre outras (PARANÁ, 2019, p. 37-38).

Em relação às famílias, ao serem questionados sobre a frequência com que utilizam as tecnologias digitais, obtivemos as seguintes respostas (Figura 30).

Figura 30 - Frequência com que os pais utilizam as tecnologias digitais



Fonte: Elaborada pela autora/pesquisadora (2023).

Percebemos que praticamente a maioria das famílias está o tempo todo conectada, como destaca Neumann e Missel (2019, p. 77) a ideia de Wagner et al. sobre o papel da família contemporânea:

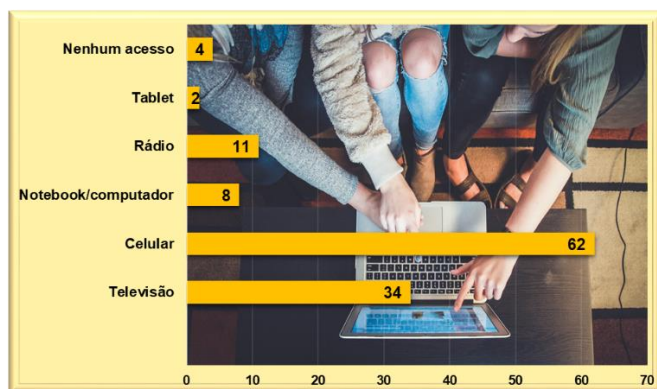
Tem um crescente e sucessivo desafio que é a assimilação da presença da TIC e as demandas que se originam do chamado mundo digital. As famílias contemporâneas passaram a agregar à internet em seu dia a dia, tendo que lidar não somente com todas as

facilidades trazidas por esse recurso, mas também com inseguranças, dúvidas, e dificuldades causadas a partir de tal inserção na sua vida diária”.

Há de se questionar; será que o tempo estimado que os pais utilizam os recursos tecnológicos influenciam na vida das crianças?

Ao conhecer os recursos tecnológicos que as crianças têm acesso em casa, além dos variados tipos citados, percebe-se que o celular é o mais acessado por elas

Figura 31 - Quais aparelhos tecnológicos o seu filho (a) tem acesso?



Fonte: Elaborada pela autora/pesquisadora (2023)⁷.

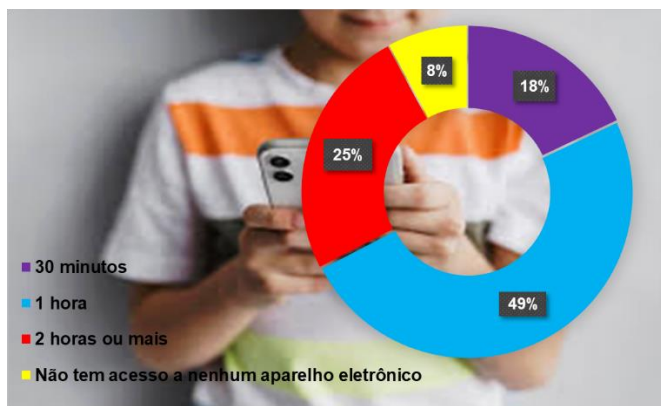
O celular, a televisão, rádio e notebook/computador foram os aparelhos tecnológicos que mais apareceram nas respostas das famílias. Fato interessante que em casa as crianças possuem o contato direto com

⁷ A imagem foi retirada do site: <https://imasters.com.br/tecnologia/como-lidar-com-a-desigualdade-de-acesso-a-internet-no-brasil>.

aparelho celular, posterior é o notebook/computador, rádio, televisão. Em alguns casos, algumas crianças não possuem contato com nenhum aparelho tecnológico.

Já com relação ao tempo estimado em que as crianças possuem contato (Figura 32), percebemos que há uma permanência ao uso dos recursos tecnológicos de mínimo 30 minutos a duas horas, seja ela televisiva, celulares e mídias com algum grau de entretenimento.

Figura 32 - Tempo diário com que a criança faz o uso dos aparelhos tecnológicos



Fonte: Elaborada pela autora/pesquisadora (2023)⁸.

Nobre *et al.* (2021) destacam que o tempo de tela, que é entendido como o tempo total pelo qual a criança permanece exposta a todas as telas, tem aumentado. O tempo estimado em frente a tela têm sido tema estudado

⁸ A imagem foi retirada do site: <https://cangurunews.com.br/criancas-celular/>.

e discutido. A Organização Mundial da Saúde (OMS) (2019) apresenta dados importantes; crianças de até 4 anos devem passar, no máximo, uma hora em frente a telas de forma sedentária, como assistir TV ou vídeos ou jogar no computador. Para quem tem até 1 ano, não é recomendado ter contato com telas; e, para as de 2 anos, um tempo de até uma hora (preferencialmente menos). Para aquelas que têm entre 3 e 4 anos, o tempo sedentário de tela também não deve ultrapassar uma hora, sendo quanto menos, melhor.

Fiona Bull (2019), gestora do programa de vigilância e prevenção de doenças não transmissíveis de base populacional da OMS ainda sugere às famílias que é preciso “aumentar a atividade física, reduzir o tempo de sedentarismo e assegurar qualidade de sono em crianças vai melhorar seus físicos, saúde mental e bem-estar e ajudar a prevenir a obesidade infantil e doenças associadas mais tarde em suas vidas”.

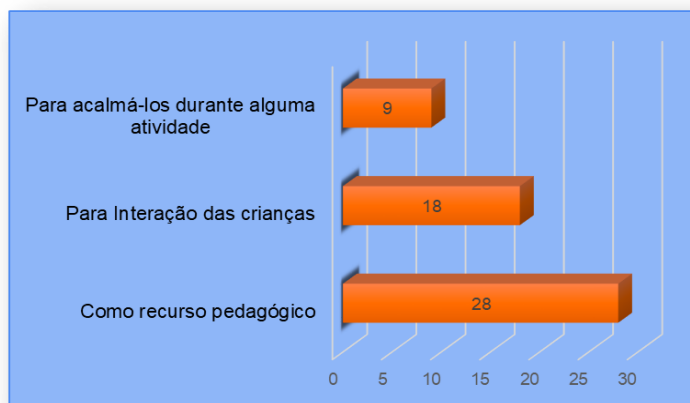
Esse é um indicativo importante a ser trabalhado na relação família e escola, orientar as famílias em relação à oferta de outras opções de atividades para retardar a idade de acesso às telas, bem como minimizar o tempo de permanência diante delas.

4.2 FINALIDADE DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS EM SALA E EM CASA

Nesta segunda categoria, veremos a análise sobre quais os recursos tecnológicos estão presentes em sala e nos lares das famílias, e perceber quais as principais finalidades que cada contexto utiliza esses recursos.

Como vemos no Figura 33, praticamente a maioria das professoras utilizam os recursos tecnológicos como recurso pedagógico, mas algumas também utilizam para interação das crianças e poucas utilizam para acalmar as crianças durante alguma atividade.

Figura 33 - Finalidade com que o professor utiliza os recursos tecnológicos em sala



Fonte: Elaborada pela autora/pesquisadora (2023).

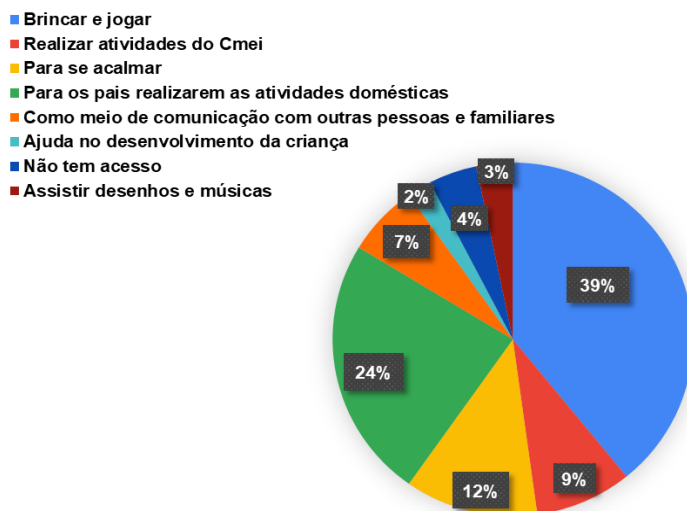
Praticamente a maioria das professoras utiliza os recursos tecnológicos como recurso pedagógico, mas algumas também utilizam para interação das crianças, poucas utilizam para acalmar as crianças durante alguma atividade.

Silva (2017, p. 24) destaca que com a crescente demanda das tecnologias digitais, acredita-se ser possível expandir limites na construção

de conhecimento, incorporando-os e buscando novas práticas de utilização nas quais o professor venha intermediar e proporcionar o uso das tecnologias digitais. Isto, desde que tenha conhecimento das suas possibilidades de exploração, propósitos e objetivos bem definidos, e não simplesmente para passar o tempo.

Já a Figura 34 mostra que, em casa, as crianças utilizam os recursos tecnológicos para diferentes atividades, mas a que se destaca é para que elas possam brincar e jogar, enquanto as famílias possam realizar suas atividades domésticas.

Figura 34 - Finalidade do uso de recursos tecnológicos pelas crianças em casa



Fonte: Elaborada pela autora/pesquisadora (2023).

Como o questionário tinha a opção de colocar outras opções, uma das famílias acrescentou sobre a finalidade dos recursos tecnológicos; “*ajudam também no seu desempenho os filmes e desenhos educativos e com música*”.

Nobre *et al.* (2021, p. 1133) destacam que o uso das mídias interativas pelas crianças possui alguns fatores como: “a restrição do tempo e seu conteúdo; atividades interativas versus atividades passivas; uso para diversão ou aprendizado em contraposição ao uso para deixar a criança quieta”. Para Martins (2020), um bom uso das tecnologias durante a infância deve considerar o tempo dedicado às telas, a qualidade e adequação do conteúdo, o melhor momento do dia, o local apropriado e a forma de acesso, cuidando para não prejudicar o desenvolvimento da criança. Além disso, Martins (2020) destaca que os pais são responsáveis por mediar a experiência das crianças com o ambiente digital para construir uma relação saudável, criativa e segura. Ou seja, a participação da família quando as crianças fazem uso dos recursos tecnológicos é de suma importância para observar, orientar e ajudar nas atividades que estão desenvolvendo.

4.3 PROGRAMAÇÃO QUE A CRIANÇAS ASSISTEM EM CASA

Neste ponto, destacamos as programações que as crianças assistem ou escutam durante o uso dos recursos tecnológicos, e percebemos que elas possuem contato com diferentes canais, aplicativo *Youtube* e programação infantil (vídeos infantis, músicas, personagens, desenhos).

Por meio disso, Corsaro (2011) apresenta a ideia de cultura simbólica da infância em que esta possui três fontes primárias: a mídia dirigida à infância (desenhos filmes e outros), a literatura infantil (especialmente os contos de fadas) e os valores míticos e lendas (Papai Noel, a Fada do Dente entre outros). Essas fontes são mediadas principalmente por adultos nas rotinas culturais em família e em outros ambientes.

Observamos que a maioria das famílias proporcionam o contato das crianças com as programações infantis, como cita o autor que seria a mídia dirigida (desenhos, filmes e outros). Comparando com o momento da intervenção que foi realizada com as crianças e, após, confeccionado o gráfico do que elas teriam contato, observa-se que elas acessam *Youtube*, *Netflix*, *WhatsApp* com diferentes recursos tecnológicos (Figura 35).

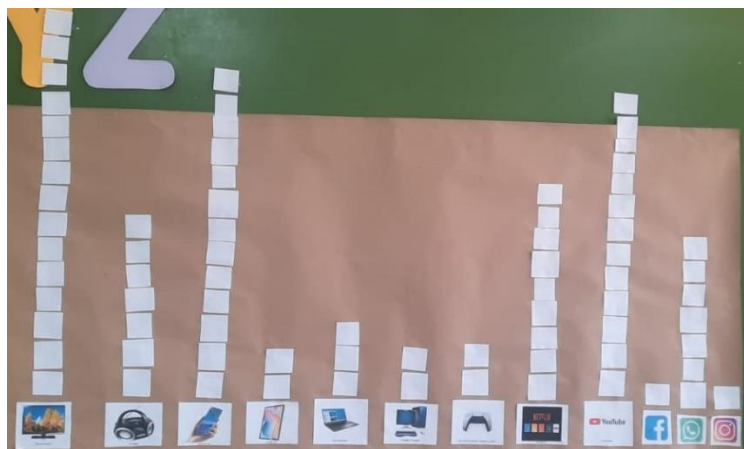
Figura 35 - Geralmente o que a criança assiste, escuta durante a utilização dos meios de comunicação?



Fonte: Elaborada pela autora/pesquisadora (2023).

Relacionando o contexto familiar com o gráfico realizado na atividade de intervenção com as crianças, elas indicaram quais seriam os recursos tecnológicos que possuem contato e até mesmo canais de entretenimento. Ao dialogar com eles, algumas crianças falaram que assistiam filmes de terror, patrulha canina e canais no *Youtube*, *WhatsApp* para conversar com familiares, rádio para ouvir músicas entre outros diálogos.

Figura 36 - Gráfico realizado com as crianças



Fonte: Banco de imagens da pesquisadora/autora (2023).

Como podemos observar no gráfico elaborado com as crianças, os recursos tecnológicos e aplicativo de entretenimento que mais foram apontados foram: 15 crianças indicaram a televisão e 13 crianças indicaram o celular e o Youtube. Ou seja, os recursos que possuem em casa e são mais acessados por elas. Durante essa atividade de interação com as crianças, algumas delas compartilharam suas vivências de casa.

Ricardo ergueu a mão e disse:

- Professora sabia que eu assisto Youtube e filmes de terror na Netflix!

Professora diz: *- nossa que interessante!*

Nesse momento de diálogo, ao acolher a fala da criança, percebe-se um fato interessante, de que elas também possuem acesso à programações de entretenimento não adequadas a sua faixa etária, como, por exemplo, filmes de terror.

Em outro momento, a criança João veio até o quadro e apontou no gráfico quais recursos tecnológicos teria em casa e disse:

- *Prof^a eu tenho rádio na minha casa!*

Professora pergunta: - e o que você escuta no rádio?

João responde: - *Músicas.*

A professora expõe para a turma a fala do colega: - *olha turma o João escuta músicas em casa.*

Percebe-se que as famílias responderam os canais de *Youtube* e os programas infantis foram os mais sinalizados, e comparando com as falas das crianças, é possível afirmar que elas realmente possuem esse contato em diferentes canais.

Em sua pesquisa com crianças, Penteadó (2016, p. 56) sinaliza que “não é somente a escola ou a família ou os amigos que oportunizam às crianças interações com a cultura contemporânea. Se a criança não interage com equipamentos tecnológicos na escola, certamente, de uma forma ou outra, mais cedo ou mais tarde, em algum local, irá interagir”. Nesse sentido, percebemos por meio das atividades realizadas durante a pesquisa, que a criança possui acesso em seu contexto familiar e social.

Nesse sentido, Bogolenta (2019 p. 35) apresenta a ideia de Buckingham sobre as “infâncias midiáticas”, reforçando a necessidade de pensarmos conceitualmente nessa infância como um período no qual configuram grupos de crianças a partir de suas experiências sociais, familiares, culturais e escolares. Portanto uma infância que não se constitui na linearidade e sim na diversidade. Nobre et al. (2021, p. 1128) apresentam as mídias interativas que “podem ser definidas pelos meios tecnológicos que respondem com conteúdo às ações dos usuários, oportunizando diálogo e participação, o que diferencia da televisão”.

Diante das respostas obtidas, podemos perceber que o impacto da cultura digital é visível, contribuiu e auxiliou na prática pedagógica de forma significativa e também se potencializou na sociedade, fazendo-se necessário e essencial no período pandêmico com o isolamento social. E com o retorno das aulas presenciais, percebemos que os recursos tecnológicos ainda se fazem presente e úteis no dia a dia dos professores, das famílias e das crianças.

Foi visível perceber a influência e acesso constante das pessoas de diferentes idades com os recursos tecnológicos. Percebe-se que a cultura digital afeta todas as pessoas, seja de forma positiva ou negativa, e em todos os lugares. Além de tornar-se um aliado importante para a comunicação, trabalho, pessoal e social, trazendo assim inúmeras possibilidades de conhecimento. Também é preciso refletirmos sobre o acesso ilimitado à informação que as mídias possibilitam às crianças, quando não houver a mediação dos adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa, desde o início, teve muitos questionamentos, dúvidas e desafios para conseguir entender o conceito de cultura digital e como os recursos tecnológicos são utilizados na prática pedagógica do professor no contexto escolar e, ainda, perceber como as tecnologias estão presentes no contexto familiar, além de ouvir e observar o que as crianças sabem e quais recursos tecnológicos possuem contato e como elas se sentem ao falar sobre essa temática. Todo este trabalho foi desenvolvido com base em referenciais bibliográficos e dados realizados na pesquisa de campo de forma ética e responsável com os sujeitos, assim passamos a entender melhor e compreender.

A dinâmica de envolver diferentes sujeitos na pesquisa foi interessante pois, além das crianças, as professoras e as famílias contribuíram espontaneamente, trazendo informações sobre o uso dos recursos tecnológicos durante o período da pandemia e, também, no retorno das aulas. Foi possível conhecer um pouco do que as crianças possuem contato em termos de entretenimento. Assim, foi possível articular o conjunto de dados empíricos com os referenciais de autores que abordam a temática.

Ao desenvolver todo o estudo e conhecimento sobre a cultura digital, tema ainda pouco explorado, surgiu a necessidade de entender melhor o uso dos recursos tecnológicos durante o período pandêmico devido à COVID-19, em que se fez necessário e urgente o isolamento social. Com isso, as tecnologias foram de grande importância e suporte para

professores, famílias e sociedade em geral. Isso impactou principalmente na aprendizagem e entendimento do uso desses recursos, que não eram tão utilizados para fins pedagógicos e comunicação entre família e escola antes da pandemia.

Destacamos que todo o processo de estudo proporcionou muita aprendizagem e conhecimento. A pesquisa de campo e nos momentos de intervenção e interação com as crianças foi um desafio e ao mesmo tempo encantador devido às experiências que obtive com elas; aprendemos juntos durante as atividades lúdicas e as trocas de experiências. A receptividade e a espontaneidade de forma oral e corporal delas expressas no envolvimento com as atividades e na demonstração de interesse em querer participar, foi encantador.

No momento em que apresentei a temática das nossas conversas e das atividades que seriam desenvolvidas com as crianças, pude perceber em cada olhar o interesse pelo tema, e que todos teriam o conhecimento e contato com alguns recursos tecnológicos e aplicativos, até mesmo canais de entretenimento. Nesse sentido, Müller e Carvalho (2018, p. 52) buscam em Corsaro a ideia de socialização como o “reconhecimento do coletivo: o modo como as crianças negociam, compartilham e produzem cultura com os adultos e com os seus pares”. Na aproximação com as crianças percebemos que se estabeleceu um espaço de partilha a partir da interatividade entre os sujeitos no sentido em que acentua Delgado (2018, p. 26):

Ocorre quando as crianças aprendem com outras crianças, nos espaços de partilha comuns. A partilha

de tempos, ações, representações e emoções é necessária para um entendimento mais perfeito do mundo e faz parte do processo de crescimento das crianças.

Esta pesquisa assume a infância e a criança como integrantes de um movimento de valorização social. Isso implica no reconhecimento da alteridade da infância, pois sendo produtoras culturais, as crianças interpretam, simbolizam e comunicam suas percepções do mundo, interagem com outras crianças e adultos Delgado (2018).

Os principais resultados do estudo evidenciam que os documentos oficiais apresentam indicativos quanto à inclusão e aos usos dos recursos de tecnologias digitais na educação da criança de 0 a 5 anos, apresentando-os como elementos a serem incorporados à prática pedagógica na educação infantil. O Referencial Curricular do Paraná explicita as possibilidades de uso dos recursos tecnológicos, nomeando-os, detalhando-os e indicando seus modos de uso na educação infantil.

Conhecer as políticas públicas da educação básica e da etapa da Educação Infantil foi importante, percebemos o quanto há uma grande mudança sobre a inclusão da cultura digital no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Trazendo objetivos e saberes de conhecimento que de forma lúdica o professor em seu planejamento possa levar para a sala de aula e desenvolver atividades garantindo o direito da criança ao conhecimento, explorando esses recursos de diversas formas; com igualdade e equidade.

Com isso, atualmente, as instituições de Educação Infantil estão recebendo crianças que possuem diferentes experiências, linguagens,

conhecimentos, ou seja, infâncias múltiplas; com uma bagagem cultural diferente, incluindo principalmente a cultura digital que está em constantes inovações e evoluções. Afinal, essas estão cada vez mais presentes e inseridas no contexto familiar e escolar, além de estar transformando a sociedade contemporânea e as suas relações.

Então, no âmbito escolar, é essencial que sejam pensadas e desenvolvidas atividades que envolvam as culturas das crianças, tendo sempre como ponto de partida o conhecimento do meio social deles e da formação escolar dos pais. Portanto, é importante que a escola tenha visibilidade e entendimento sobre as diferentes culturas que estão surgindo, partindo de diálogos, interações, criando assim um espaço intercultural que envolve as culturas infantis, familiares, sociais, possibilitando contribuir para a produção de novas culturas e práticas diferenciadas e aprendizagem nas crianças.

Percebe-se que, com as mudanças no comportamento da sociedade devido a pandemia, houve impactos sobre os recursos tecnológicos no município de Marmeleiro. E se fez necessário por parte do contexto escolar, do contexto familiar e das políticas públicas pensar em estratégias para dar continuidade à aprendizagem e também aprender utilizar; se adaptar com diversas funções tecnológicas.

Outro ponto de destaque é a desigualdade de acesso a essas tecnologias entre os sujeitos, como vimos na (Figura 21). No período de distanciamento, algumas famílias não tinham acesso às atividades online, buscavam os materiais pedagógicos no CMEI, além de não ter o conhecimento necessário para darem o retorno das atividades. A partir

disso, percebemos que há uma geração informatizada, conectada, com um acesso tecnológico. E, de outro lado, há quem não tem acesso aos recursos tecnológicos, muitas vezes por não ter as condições financeiras mínimas, como destacam Dornelles (2005) e Narodowski (2013) “Ninja versus cyber-infância” e “desrealizada versus hiperrealizada”.

Com esta pesquisa, pudemos observar o quanto a cultura digital se expandiu e influenciou significativamente a prática pedagógica do professor, que passou a fazer uso de forma mais ampla dos recursos digitais. A cultura digital evoluiu e vem sendo pensada e estruturada pelas políticas públicas, oportunizando ao professor buscar novas estratégias e atividades lúdicas com os recursos tecnológicos e entretenimento para mediar o conhecimento. Contudo, ainda inúmeras dificuldades impactam no dia a dia do professor, como a falta de recursos, de orientações e formações para auxiliá-los em sua prática pedagógica.

Por fim, é possível constatar que, no cotidiano escolar, embora os recursos de tecnologias digitais estejam presentes como coadjuvantes, como apoio na prática pedagógica, ainda estão pouco presentes como conteúdo. Diante disso, faz-se necessário ainda outras pesquisas que assinalem alternativas de apropriação da cultura digital também como conteúdo da prática pedagógica e não tão somente como recurso a ser acessado pelo professor para o seu planejamento.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. 2019. **OMS: crianças devem ter tempo em frente a telas limitado a 1 hora**. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2019-04/oms-criancas-devem-ter-tempo-em-frente-telas-limitado-1-hora> Acesso em 02/05/2023.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BASNIAK, Ivete Maria. Políticas de tecnologias na educação: o Programa Paraná Digital. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 305-319, abr./jun.2016.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, culturas da infância e culturas **familiares**: As socializações e a escolarização no entrecer destas culturas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, vol. 14, n. 43, p.645-667, set/dez. 2014. DOI: 10.7213/diologo.educ.14.043.DS01.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 512p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, P. 18. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. Disponível

em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 20/08/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF,2001. 3v.:il.

BRASIL. Ministério da educação conselho nacional de educação. **Parecer CNE/CP nº: 5/2020, 28/4/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF, MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 06/05/2023.

BOGOLENTA, Daniela Gorgulho. **Infância, crianças e TDICs: implicações a partir das vozes infantis/** Daniela Gorgulho Bogolenta; orientação Maria Leticia Nascimento. São Paulo: s.n.,2019.96p.

CADERNOS PEDAGÓGICOS. **PDE**. Cultura Digital Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12330-culturadigital-pdf&Itemid=30192 Acesso em 02/03/2022.

CAMPOS, Karin Cozer de. **Produção narrativa infantil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Educ Ativa**, Goiânia, v. 19, n.1, p.742-773, set. /dez. 2016.

COUTO, Edvaldo Souza. A infância e o brincar na cultura digital. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 31, n. 3, 897-916, set./dez. 2013 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n3p897>. Acesso em: 10 dez. 2020.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis; Revisão técnica: Maria Leticia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Cidadania cultural: o direito à cultura**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

- DELGADO, Ana Cristina Coll. Manuel Jacinto Sarmento: a emergência da sociologia da infância em Portugal. *In*: REGO, Teresa Cristina (org.). **Cultura e sociologia da infância**: estudos contemporâneos. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018.
- DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília (orgs). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- DICIONÁRIO ONLINE. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/digital/>.
- DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.
- FÁVARO, Zelinda Cardim. **Como os professores concebem a influência da mídia na educação infantil**. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 21, n. 66, p. 759-779, jul.-set. 2016.
- FERREIRA, Marlucci Guthiá. **A cultura Lúdica das crianças contemporâneas na sociedade multitela**: o que revelam às vozes de meninos e meninas de uma instituição de educação infantil. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- FILHO, Altino José Martins. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. *In*: FILHO, Altino José Martins.; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- FILHO, Altino José Martins.; FILHO, Lourival José Martins. Minúcia da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência: nas rotinas um tempo acelerado, na vida diária experiências desperdiçadas. **Revista de Estudos Curriculares**, [s.l.], v. 2, n. 11, p. 85-104, 2020.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil e gênero: meninas e meninos como interlocutores nas pesquisas.** In: FILHO. Altino José Martins.; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p.151-162, 2002.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **Desigualdades e impactos da Covid-19 na atenção a primeira infância.** Realizada em conjunto com o Fundo das Nações Unidas para a infância UNICEF e o Itaú Social. 2022.

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e Oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: GOULART Ana Lúcia de Faria; DEMARTINI Zeila de Brito Fabr.; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual Pesquisa Qualitativa.** Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação, 2014.

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MULLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e238077, 2020. DOI: 10.1590/S1678-4634202046238077

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância:** da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Gilles Brougère: o brinquedo e a produção infantil. In: REGO, Teresa Cristina (org.). **Cultura e sociologia da infância:** estudos contemporâneos. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018.

LARA, J. S. de *et al.* Entre telas e teclas: pesquisa-intervenção com crianças e adolescentes na pandemia. **Cadernos CEDES**, [s.l.], v. 42, n. 118, p. 232–247, set. 2022. DOI: 10.1590/CC253105. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/kQDXsWjYkMJfj6cCp9rt8Nx/?lang=pt#>. Acesso em: 10 mar. 2023.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DOMINICO, Eliane; NUNES, Maristela Aparecida. Crianças e brinquedos: uma relação inquestionável? **Revista HISTEDBR On-line**, [s.l.], v. 19, p. e019012, 2019.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DOMINICO, Eliane; JOHANN, Magali Maria; NUNES, Maristela Aparecida. INFÂNCIAS CONFINADAS: A educação como direito das crianças em tempos de pandemia. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 22, p. 59-76, 2021.

MACHADO, Sandro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Notas de campo: percursos éticos e metodológicos em uma pesquisa com crianças na educação infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, [s.l.], v.7, n. 28, p. 159-175, 2020.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, p. 201-208, jul. 2014.

MARMELEIRO (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto, Político-Pedagógico**. Marmeleiro: SMED, 2019. Disponível em: http://www.marmeleiro.pr.gov.br/arquivos/servicos/servico_1631817408.pdf. Acesso em: 01 set. 2022.

MARMELEIRO (PR). Câmara Municipal. **Decreto n.º 3.088, de 18 de março de 2020**. Marmeleiro: Câmara Municipal, 2020. Disponível em: http://www.marmeleiro.pr.gov.br/arquivos/decreto/140621_1623686848decreto_Decreto%20n%C2%BA%203088.pdf . Acesso em: 23 jul. 2022.

MARMELEIRO (PR). Câmara Municipal. **Decreto n.º 3.207, de 28 de abril de 2021**. Marmeleiro: Câmara Municipal, 2021. Disponível em: http://www.marmeleiro.pr.gov.br/arquivos/decreto/151021_1634313086decreto_Decreto%20n%C2%BA%203207.pdf. Acesso em: 23 jul. 2022.

MARMELEIRO (PR). **Decreto n.º 3.243, de 13 de agosto de 2021**. Marmeleiro: Câmara Municipal, 2021. Disponível em:

http://www.marmeleiro.pr.gov.br/arquivos/decreto/151021_1634313133decreto_Decreto%20n%C2%BA%203.243%20-%20altera%20dispositivos%20do%20Decreto%203.207.pdf Acesso em 21/07/2022.

MARMELEIRO (PR). **Decreto nº 3.260, de 15 de outubro de 2021**. Marmeleiro: Câmara Municipal, 2021. Disponível em: http://www.marmeleiro.pr.gov.br/arquivos/decreto/151021_1634320507decreto_Decreto%20n%C2%BA%203.260%20-%20retomada%20das%20aulas%20presenciais.pdf Acesso em: 21/07/2022.

MARMELEIRO (PR). Município de Marmeleiro. **Marmeleiro**, 2023. Disponível em: <http://www.marmeleiro.pr.gov.br/municipio.php>. Acesso em: 25 jul. 2023.

MARTINS, Laís Barros. Crianças e telas: como mediar essa relação? **Lunetas**, 2020. Disponível em: <https://lunetas.com.br/criancas-e-telas-como-mediador-relacao/>. Acesso em: 02 maio 2023.

MARTEN, Alesandra Lange. **Prazer de brincar: entre o analógico e o digital - crianças da educação infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

MELO, Daniela Borges da Silva. **O uso de aparelhos eletrônicos de tela e a construção das estruturas lógicas elementares e infralógicas de tempo**. Campinas, SP: [s.n.], 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOTA, Anelise Bertussi. **Criança e mídia: o acesso ao computador e seus reflexos nos saberes da criança de educação infantil**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

MULLER, Juliana Costa. **Crianças na contemporaneidade: representações e usos das tecnologias móveis na educação infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. William Corsaro: o futuro da infância é o presente. *In*: REGO, Teresa Cristina (org.).

Cultura e sociologia da infância: estudos contemporâneos. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018.

NARODOWSKI, Mariano. Hacia um mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas em la era de los derechos del niño. **Actualidades Pedagógicas**, [s.l.], v. 62, p. 15-36. 2013.

NEUMANN, Débora Martins Consteila; MISSEL, Rafaela Jarros. Família digital: a influência da tecnologia nas relações entre pais e filhos adolescentes. **Pensando Famílias**, [s.l.], v. 23, n. 2, p. 75-91, dez. 2019.

NOBRE, Juliana Nogueira Pontes *et al.* Fatores determinantes no tempo de tela de crianças na primeira infância. **Ciênc. Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 26, n. 3, p. 1127-1136, mar. 2021.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Histórico da pandemia de COVID-19.** Organização Pan-Americana de Saúde. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 19 jul. 2022.

PENTEADO, Fabiana Rampelotto. **Inclusão digital na educação infantil:** culturas infantis nas culturas contemporâneas. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

PONGELUPPE, Maria Angélica Brizolari. **A mídia e a infância:** da exploração aos reflexos na escola no tocante à sexualidade. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná:** princípios, direitos e orientações. Curitiba, PR: SEED/PR. 2019.

RIBEIRO, Marden de Pádua; CLÍMACO, Fernanda Câmpera. Impactos da pandemia na educação infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil? **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 96-110, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In:* PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (coords). **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Centro de Estudos da Crianças da Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel J. (orgs). **Infância (in)visível**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin Editores, 2007.

SCRIMIM, Nayara Dias. **A influência das redes sociais na subjetividade d@s sujeit@s contemporâne@s**. Campinas, SP: [s.n.], 2019.

SILVA, Luciane Cristina. **As mídias nos oceanos da escola**: diálogos interdisciplinares. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

SILVA, Patrícia Fernanda da. **O uso das tecnologias digitais com crianças de 7 meses a 7 anos**: Como as crianças estão se apropriando das tecnologias digitais na primeira infância? 2017. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 49-64, 2005. DOI: 10.14572/nuances.v12i13.1678. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678> . Acesso em: 10 mar. 2023.

UNIPAR. Universidade Paranaense. **Metodologia da pesquisa científica**. Umuarama: Unipar, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA	A Inclusão digital na educação infantil: culturas infantis nas culturas contemporâneas.
PALAVRAS-CHAVE (BUSCA)	Educação infantil, Inclusão digital
TESE OU DISSERTAÇÃO	Dissertação
ANO	2016
UNIVERSIDADE	Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação
PALAVRAS-CHAVE DA PESQUISA	Educação infantil; Inclusão digital; Cultura infantil; Cultura contemporânea
RESUMO	<p>O avanço tecnológico dos últimos anos tem provocado uma profunda inquietação social referente à inclusão da cultura digital. Neste sentido, a escola, enquanto promotora social do desenvolvimento humano, não poderá negar sua legitimidade na inserção da cultura digital ao fazer pedagógico a fim de proporcionar uma educação contemporânea de qualidade capaz de socializar e humanizar o sujeito no sentido de favorecer o pleno desenvolvimento do educando (LDB 9.394/96). Ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vinculado à Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas (LP2) e ao Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos em Educação e Infância (GIECEI), o presente estudo busca subsídios para o desenvolvimento da Pesquisa de Mestrado “Inclusão Digital na Educação Infantil: Culturas infantis nas Culturas contemporâneas”. Apresenta como tema central de análise a educação para a infância numa abordagem sociocultural contemporânea com ênfase na inclusão digital, objetivando compreender como as crianças em idade pré-escolar interagem com as culturas digitais contemporâneas na educação infantil. De cunho exploratório, esta pesquisa, configura-se enquanto estudo de caso, instrumentalizada através de entrevistas semiestruturadas, além de observações e intervenções com um grupo de crianças em idade pré-escolar matriculadas no Centro</p>

	<p>Municipal de Educação Infantil Formiguinha, localizado no município de Formigueiro/RS. Embasada teoricamente nos estudos políticos e filosóficos de Arendt (2005; 2009), na legislação educacional brasileira e nas políticas públicas para a inclusão digital, bem como, nas proposições acerca da educação e tecnologia (BRITO, 2008; KENSKI, 2007; PAPERT, 1993 e TARJA, 2001), e em Chauí (2006), Candau (2002), Cohn (2005), Kramer (2007), Barbosa (2000; 2007; 2014) e Corsaro (2011), buscou-se reconstruir o conceito de cultura infantil. Finalmente, observar e intervir junto ao grupo de crianças propiciou entender que elas mesmas, a partir da reprodução interpretativa de cultura que elaboram, considerando as características próprias da infância, desafiam-se na interação com os equipamentos tecnológicos, reconstruindo assim, suas próprias percepções acerca da cultura infantil e da cultura contemporânea.</p>
--	--

BDTD BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA	A mídia e a infância: da exposição aos reflexos na escola no tocante à sexualidade
PALAVRAS- CHAVE (BUSCA)	“Recursos Midiáticos”, “Infância”
TESE OU DISSERTAÇÃO	Dissertação
ANO	2016
UNIVERSIDADE	Universidade Estadual Paulista (UNESP)
PALAVRAS- CHAVE DA PESQUISA	Infância, mídia, sexualidade, pedagogias culturais.
RESUMO	As crianças, cada vez mais precocemente, são apresentadas aos diferentes recursos midiáticos e, através deles, vão adentrando num atraente mundo que lhes oferece um sem número de possibilidades de entretenimento. Realizada numa escola pública de educação infantil de um bairro periférico da cidade de Araraquara – SP, a presente pesquisa objetivou levantar a exposição das crianças de cinco/seis anos a tais recursos, quais reflexos esta exposição pode gerar no tocante à sexualidade desvelando as percepções da docente acerca dessas manifestações. Com âncora nas discussões provenientes dos

	<p>Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, numa perspectiva pós-estruturalista de análise, foi possível compreender, de forma mais ampla, o quanto as crianças dessa faixa etária estão submersas em tecnologias, como aparelhos de televisão e celulares com acesso à Internet, em detrimento de outros tipos de atividades, com a anuência dos pais. A partir da compreensão de que a linguagem é o centro para a significação do mundo, consideramos a perspectiva foucaultiana para a análise do trabalho. Para tanto, fizemos usos de elementos da etnografia para a coleta de dados – etnografia de tela, observação, entrevista e análise documental - e assim, foi possível constatar que os diferentes artefatos culturais, destinados ao público estudado, veiculados pela mídia, apesar de aparentemente inocentes, não são neutros em suas mensagens. São, de fato, cuidadosamente preparados de modo a imprimir nos/as pequenos/as comportamentos, falas e atitudes que os/as ensinam, de forma eficaz, a como serem homens e mulheres. Mensagens de cunho sexista, como estratégias de governmentação, reforçam estereótipos de masculinidades e feminilidades que são incorporadas e foram externadas pela voz das crianças em diferentes momentos da presente pesquisa. Ficou evidente, no depoimento da professora, ao final deste trabalho, sua preocupação maior em observar as mensagens veiculadas pela mídia, antes não notadas por ela em suas particularidades, e sua mudança de concepção sobre o conceito de sexualidade e de educação sexual após participar da pesquisa. As análises da entrevista com citada profissional permitiram averiguar que, embora os/as educadores tenham dificuldades em tratar de questões ligadas à sexualidade dos/as alunos/as, as discussões sobre a temática ocorrem apenas em momentos de conversas informais entre eles/as, e não nos horários destinados à formação continuada.</p>
--	---

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA	O uso de aparelhos eletrônicos de tela e a construção das estruturas lógicas elementares e infralógicas de tempo.
PALAVRAS-CHAVE (BUSCA)	Mídia
TESE OU DISSERTAÇÃO	Dissertação

ANO	2018
UNIVERSIDADE	Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação
PALAVRAS-CHAVE DA PESQUISA	Estruturas infra lógicas; Construção do real; Conceitos de tempo; Desenvolvimento; Aprendizagem
RESUMO	<p>O impacto da mídia, internet e dos aparelhos eletrônicos de tela (AETs) sobre o desenvolvimento infantil é um tema mais atual do que nunca. De fácil acesso, esses dispositivos interativos, literalmente, nos tomam o tempo, e muitas pessoas não têm limites para o seu uso. Em idade de pleno desenvolvimento, crianças têm deixado de brincar, explorar e se relacionar para passarem horas em frente a um AET. Tendo como fundamento a teoria de Jean Piaget, a qual ressalta a importância do papel da ação da criança no meio em que está inserida para a aquisição dos conhecimentos, se coloca uma grande preocupação no que diz respeito a construção das estruturas da inteligência, isto é, as denominadas estruturas operatórias concretas e as infralógicas de tempo. Esta pesquisa teve por objetivo investigar se o contato de ao menos três horas diárias com AETs influenciam a construção das estruturas mencionadas. Foram escolhidas intencionalmente 21 crianças de 8 a 11 anos de idade de uma escola particular da região metropolitana de Campinas, que preenchiam os critérios para compor a amostra da pesquisa. Para a coleta de dados foi utilizado o método clínico de Piaget. Foram realizadas individualmente as aplicações das provas de diagnóstico do comportamento operatório com as crianças da amostra. Após esta avaliação, os sujeitos realizaram outras três provas piagetianas referentes à construção dos conceitos da noção de tempo, imprescindíveis para a construção objetiva do real. A fim de responder ao problema formulado, os dados coletados foram analisados por meio de tratamento estatístico, de modo que as questões da pesquisa pudessem ser respondidas e as hipóteses pudessem ser testadas. Os resultados evidenciaram que as crianças avaliadas apresentam um atraso no desenvolvimento das estruturas operatórias concretas e na estrutura infralógica de tempo, que implica o pensamento reversível, presente no período operatório concreto. Os resultados encontrados foram que os 21 participantes da amostra não construíram inteiramente a noção temporal. Como vinte crianças dessa amostra não apresentaram reversibilidade em seu pensamento, não poderiam ter construído a estrutura infralógica de tempo. Pressupõe-se que esses resultados possam evidenciar</p>

	possíveis relações entre o uso excessivo de AETs e a construção das estruturas operatórias concretas e as infralógicas de tempo, embora não possam ser generalizados em grande escala.
--	--

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA	A influência das redes sociais na subjetividade d@s sujeit@s contemporâne@s
PALAVRAS-CHAVE (BUSCA)	Mídia
TESE OU DISSERTAÇÃO	Dissertação
ANO	2019
UNIVERSIDADE	Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação
PALAVRAS-CHAVE DA PESQUISA	Redes Sociais; Sujeito; Poder; Liberdade; Educação.
RESUMO	A presente pesquisa busca investigar como as mídias sociais influenciam na constituição d@s sujeit@s em idade escolar de nosso tempo, uma vez que, por meio delas, as mais diversas formas de interações sociais foram modificadas e, assim, outras formas de subjetivação se desenvolveram. Para tanto, buscamos compreender @s sujeit@s de nosso tempo nas ferramentas conceituais deixadas por Michel Foucault. Isso porque, apesar de ter morrido antes da expansão das redes sociais, esse pensador muito refletiu em suas pesquisas sobre o processo de subjetivação nas relações de poder. O filósofo francês pensa @s sujeit@ como objeto que é constituído por influências exteriores que @ controlam e docilizam, ou seja, que sofre assujeitamento e, também, como sujeit@ que pensa estas influências e constrói a si mesm@. Nesse sentido, analisamos como as redes sociais digitais afetam o processo de subjetivação d@s sujeit@s de nosso tempo, tanto como algo que produz o assujeitamento pelo “controle e dependência”, quanto como algo que permite a usuári@ desta rede construir a si mesm@. Comparamos essas novas mídias a um caleidoscópio, por se tratar de uma tecnologia do nosso presente, que ainda está em constante devir e que nos apresenta múltiplas faces, e, por esse motivo, não podemos observá-las como algo pronto e finalizado. O papel deste estudo, portanto, foi o de traduzir algumas dessas facessob a luz dos conceitos foucaultianos, tais como: poder disciplinar, biopoder e estética da existência, ajudando-nos a compreender

	quem são @s sujeit@s contemporâne@s. Por esse motivo, tal assunto é emergente na área da educação, tendo em vista que @s sujeit@s são constituíd@s em meio às mídias digitais, impactando em seu processo de conhecimento de si e do mundo.
--	---

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA	COMO OS PROFESSORES CONCEBEM A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PALAVRAS-CHAVE (BUSCA)	Tecnologia, educação infantil
TESE OU DISSERTAÇÃO	Dissertação
ANO	2001
UNIVERSIDADE	Universidade Federal de Santa Catarina Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção Mídia e Conhecimento
PALAVRAS-CHAVE DA PESQUISA	Escola, professor, mídia, aluno.
RESUMO	O presente trabalho tem como objetivo a pesquisa e a análise dos aspectos que se referem às possíveis formas de apropriação dos produtos culturais da mídia, analisando como podem influenciar a Educação Infantil, pelo ponto de vista dos professores do ensino fundamental. Motiva-se pela necessidade de estudos e reflexões sobre os fundamentos que norteiam a prática destes profissionais no contexto escolar. A realidade encontrada no campo educacional escolhido como universo para a pesquisa, demonstra a escassez de estudos encontrados sobre o tema, tendo em vista a sua relevância. Por essa razão, o trabalho verifica como a questão da mídia está colocada na escola, identificando, na práxis, quais as bases utilizadas para a seleção e escolha dos recursos computacionais utilizados em sala de aula, explicitando a prática pedagógica do professor em situações de uso dos recursos da mídia, verificando não só como fazem, mas também, como pensam esta prática. Neste sentido, realiza-se uma revisão bibliográfica sobre o tema que embasa a práxis, pois, através de considerações teóricas adequadas que realmente fundamentem enfoques específicos, é possível identificar as concepções dos professores. Essa identificação é realizada através de uma pesquisa de campo desenvolvida na escola com as presenças professor-aluno, onde são abordados e analisados os enfoques conceituais dos professores pesquisados

	com relação ao tema da dissertação. Nas conclusões verifica-se a validade do trabalho e faz-se uma análise sobre os resultados.
--	---

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA	PRAZER DE BRINCAR: ENTRE O ANALÓGICO E O DIGITAL - CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PALAVRAS-CHAVE (BUSCA)	Tecnologia, educação infantil
TESE OU DISSERTAÇÃO	Dissertação
ANO	2017
UNIVERSIDADE	Universidade Federal de Pelotas
PALAVRAS-CHAVE DA PESQUISA	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) – Criança – Brincar – Lazer e Aprendizagem.
RESUMO	<p>O objetivo do presente trabalho é apresentar a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social. Uma forma de aprender regras, limites e socializar-se (HUIZINGA, 2000). O autor enfatiza que o desenvolvimento da criança se dá com os estímulos que recebem do ambiente em que vivem e os brinquedos e as brincadeiras são aliados nessa fase (VIGOTSKY, 2001). O autor evidencia que o currículo escolar deve valorizar o brincar, porque através das brincadeiras as crianças aprendem e desenvolvem suas habilidades, se sentem felizes (MOYLE, 2006). Destaca que a geração Homo Zappiens também aprende por meio do brincar (VEEN; VRAKING, 2009). A investigação foi realizada com crianças de 5 e 6 anos que frequentam o Pré B da Escola de Ensino Fundamental São Francisco de Assis, uma escola da rede particular de ensino, com a intenção de saber qual o grau de interesse que elas têm em brincar com o brinquedo analógico e o digital. Os procedimentos metodológicos da pesquisa foram ancorados em Gil (2010); optou-se por experimentação. A coleta de materiais aconteceu através de observações em sala de aula, conversas com as crianças e seus pais, registros fotográficos e filmagens e o envio de um questionário aos familiares e/ou cuidadores dos alunos investigados, através do Google Docsforms, para averiguar quais são as brincadeiras e os brinquedos que as crianças escolhem para brincar em outros ambientes que não o da escola e a relação dos familiares e/ou cuidadores com as</p>

	tecnologias digitais. Esses recursos conduziram à produção de dados e às análises, considerando-se que as crianças apresentam a mesma intensidade de prazer ao brincar com brinquedo analógico e com o digital. Como produto, foi elaborado um vídeo, para servir como guia aos familiares e/ou cuidadores e professores, sobre a importância do brincar para as crianças dessa faixa etária, ressaltando a necessidade da interação com os dois tipos de brinquedos: o analógico e o digital.
--	--

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA	As mídias nos oceanos da escola: diálogos interdisciplinares
PALAVRAS-CHAVE (BUSCA)	“recursos midiáticos”, “práticas pedagógicas”
TESE OU DISSERTAÇÃO	Dissertação
ANO	2020
UNIVERSIDADE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
PALAVRAS-CHAVE DA PESQUISA	Escola, Formação de professores (as), Mídias, Práticas pedagógicas.
RESUMO	Na contemporaneidade, as mídias digitais ocupam cada vez mais lugar de destaque e possibilitam novas formas de comunicação e interatividade, contribuintes na instauração de uma nova realidade educacional, com múltiplas funcionalidades, estando mais presentes no cotidiano escolar, podendo promover o acesso a novos saberes e a conhecimentos, sobretudo por meio da expansão da internet. Nesta premissa, a dissertação apresenta resultados advindos de uma pesquisa de mestrado, que teve como objeto de pesquisa articular junto aos professores (as) momentos de estudos e produção de conhecimento por meio da formação docente continuada que, inédita, abrangeu também, alunos (as) e agentes educacionais. Assim, por meio de um projeto de extensão e um grupo de estudos, acerca da temática mídia, intitulado: A mídia como artefato cultural e suas contribuições para a docência, a pesquisa foi sendo tecida. O projeto nasce da investigação científica desse tema e observação empírica do cotidiano escolar, e ainda, dos conflitos sobre o uso de instrumentos midiáticos como parte do seu acervo metodológico. Esta dissertação apresenta, por meio de uma pesquisa-ação e à luz dos Estudos Culturais, o

	<p>diálogo com professores (as), alunos (as) e agentes educacionais de uma escola de Educação Básica de Foz do Iguaçu sobre a inserção das mídias no fazer pedagógico, contrariando as formações limitadas à prática puramente instrucional. Considerando o panorama de que a formação como uma experiência interdisciplinar é fundamental para a mudança de atitude no campo do trabalho, a investigação objetiva estudar a mídia como artefato cultural, e como pode ser apropriada pelos agentes da educação, criando coletivamente estratégias metodológicas ao empregar os recursos midiáticos para produção do conhecimento. Como resultado, reafirma a importância de pautar o tema, principalmente na escola, bem como de uma formação inicial e continuada que, contextualizada, se torne prática real, ampliando o debate do uso da mídia em sala de aula como artefato produtor de cultura e conhecimento científico.</p>
--	--

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA	Criança e mídia - o acesso ao computador e seus reflexos nos saberes da criança de educação infantil
PALAVRAS-CHAVE (BUSCA)	Tecnologia; educação infantil
TESE OU DISSERTAÇÃO	Dissertação
ANO	2007
UNIVERSIDADE	Universidade Federal do Paraná
PALAVRAS-CHAVE DA PESQUISA	novas tecnologias; computador, criança de educação infantil, família.
RESUMO	<p>O trabalho propôs-se a investigar a criança que a escola de educação infantil recebe nos tempos atuais, vivendo com acesso às novas tecnologias. A primeira parte apresentou aportes conceituais sobre o estudo da tecnologia e meios de comunicação de massa na educação bem como o estudo da criança a partir da visão sócio-interacionista representada por Lev Vygotsky. A parte empírica fundamentou-se na pesquisa etnográfica, que possibilitou focalizar e interpretar as interações entre a pesquisadora, familiares, crianças da faixa etária de 4 a 6 anos de idade de uma escola privada, revelando dificuldades e perspectivas a partir dos pressupostos</p>

	apresentados na interface tecnologia, família e educação. Os resultados do estudo revelaram que a criança de hoje, de classe média e alta, chega à escola de educação infantil levando consigo uma bagagem tecnológica e junto a esta novos saberes e experiências. O acesso ao computador, muitas vezes utilizado como lúdico para a criança, confronta-se com o dos pais ocorrendo assim uma aproximação da linguagem e da afetividade com estes. A criança, nesta idade, utiliza o computador como interface na relação de identificação com os pais, imitando-os, o que lhes é pertinente e importante neste período. As intervenções da pesquisadora ao cruzar os dados do diálogo com as crianças, juntamente com a observação e a participação dos pais, propiciaram a explicação do mundo empírico desta realidade das crianças com as novas tecnologias, mais especificamente, o computador, contemplando os interesses infantis e revelando seus novos saberes.
BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA	A cultura lúdica das crianças contemporâneas na 'sociedade multitela': o que revelam as 'vozes' de meninos e meninas de uma instituição de educação infantil
PALAVRAS-CHAVE (BUSCA)	“educação infantil” “mídias”
TESE OU DISSERTAÇÃO	Tese
ANO	2014
UNIVERSIDADE	Universidade Federal de Santa Catarina
PALAVRAS-CHAVE DA PESQUISA	Infância, Educação Infantil, cultura lúdica, brincadeiras, cultura midiática.
RESUMO	Esta Tese trata de uma pesquisa que buscou compreender como as crianças se relacionam com as mídias eletrônicas na contemporaneidade, e como estas participam da configuração dos modos de viver a infância, a partir do estudo do brincar de crianças pequenas. Na abordagem qualitativa e interpretativa, o estudo de caso teve como foco a atividade lúdica de vinte crianças de cinco e seis anos de uma instituição de educação infantil pública do município de Palhoça - Santa Catarina. Na geração de dados com as crianças, foram utilizados a observação participante, audiogravação e videogravação,

	<p>fotografias, desenhos, diário de campo e entrevistas. Neste Estudo, sob aporte teórico dos Estudos Culturais e da Sociologia da Infância, ao mesmo tempo em que se destacam os desafios e possibilidades de pesquisa com crianças pequenas, são analisadas situações vividas por/com elas no cotidiano da instituição, as manifestações nos momentos de brincadeiras e os atravessamentos entre a cultura midiática e a cultura lúdica infantil. O mergulho nos registros da pesquisa com os sujeitos infantis e o foco na ideia de procurar evidenciar a relação entre o brincar das crianças e as mídias eletrônicas na sociedade contemporânea, fizeram emergir algumas categorias de análise, a saber: influência/efeito das mídias e consumo; brincadeiras tradicionais; cultura digital e brincadeiras. Este Estudo traz indicações de que os meninos e meninas participantes da pesquisa estão inseridos na cultura digital e já têm suas experiências lúdicas com as tecnologias digitais, mas ainda buscam por brincadeiras tradicionais e por conviver em grupo e entre seus pares.</p>
--	--

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA	O uso das tecnologias digitais com crianças de 7 meses a 7 anos : como as crianças estão se apropriando das tecnologias digitais na primeira infância?
PALAVRAS-CHAVE	“educação infantil” “mídias”
TESE OU DISSERTAÇÃO	Tese
ANO	2017
UNIVERSIDADE	Universidade federal do rio grande do sul centro interdisciplinar de novas tecnologias na educação programa de pós-graduação em informática na educação
PALAVRAS-CHAVE DA PESQUISA	Desenvolvimento Cognitivo; Primeira Infância; Provas Piagetianas; Tecnologias Digitais;
RESUMO	O avanço das tecnologias vem sendo impulsionado por ferramentas como internet móvel, touchscreen, wirelles, dentre outras, possibilitando que o manuseio com auxílio destes dispositivos seja cada vez mais fácil e intuitivo, não necessitando de um tutorial ou mesmo de uma explicação completa por parte dos usuários para acessá-los. Desta forma,

	<p>qualquer pessoa que tenha computador, celular, smartphone ou tablet conectado à internet, poderá produzir um vídeo, um texto ou uma imagem e compartilhá-los na rede. Os meios de comunicação e informação tornam-se maiores e menores ao mesmo tempo. Por meio de uma única ferramenta portátil, que comporta diversas mídias é possível que os conteúdos educacionais, e não somente conteúdos, mas informações, revistas, artigos possam ser acessados a qualquer tempo e em qualquer lugar. Diante deste novo paradigma, estar atento à forma com que as tecnologias estão sendo utilizadas pelas crianças, e como elas vêm percebendo este mundo digital se faz necessário. A presente pesquisa tem por objetivo observar e verificar como as crianças de 7 meses a 7 anos de idade estão se apropriando das tecnologias digitais, bem como percebem os atrativos oferecidos por elas. Adotou-se como aporte teórico a Epistemologia Genética de Piaget e suas principais obras sobre o desenvolvimento infantil, para melhor compreender os processos de desenvolvimento da inteligência da criança. Para tanto, a metodologia utilizada foi a aplicação de provas Piagetianas e, posteriormente, a realização desta mesma prova com o uso de recurso tecnológico. Durante estas atividades, foi utilizado o Método Clínico, já a análise das observações e interações das crianças, foi fundamentada a partir de obras de Piaget em que o desenvolvimento da inteligência infantil era abordada. Durante a pesquisa, foi possível observar o nítido interesse das crianças pelos aparelhos e pelas tecnologias digitais. As tecnologias digitais possibilitaram que as crianças realizassem constatações mais aprofundadas do que nas provas Piagetianas, pois os recursos tecnológicos apresentados envolveram diferentes sentidos, bem como proporcionaram que elas descobrissem coisas sem terem que fazer um esforço tão grande como quando trabalham com objetos concretos. O mundo virtual mostrou-se mais atrativo, porque possibilitou às crianças ter a oportunidade de aprender de modo não-formal, e sim fazendo e descobrindo sem seguir uma sequência definida</p>
--	---

SCIELO	As tecnologias na educação: uma questão somente técnica?
PALAVRAS-CHAVE (BUSCA)	Tecnologias

TESE OU DISSERTAÇÃO	Artigo
ANO	2015
UNIVERSIDADE	Centro Universitário La Salle (Unilasalle), Canoas/RS
PALAVRAS-CHAVE DA PESQUISA	Tecnologias; Educação; Linguagens; Perspectivas
RESUMO	As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica? Este ensaio desenvolve investigações sobre os usos das tecnologias na educação, tendo como referência a ressignificação dialógica dos sentidos e das relações sociopolíticas e culturais das tecnologias na constituição do discurso pedagógico. Trata-se de investigar as questões emblemáticas da área de tecnologias empregadas na educação, vislumbrando um modelo de formação sensível à prevenção da incorporação ingênua das tecnologias na educação. O estudo revisa concepções para reconhecer a pluralidade e a objetividade que têm alicerçado as práticas pedagógicas, elucidando como os elementos tecnológicos promovem a curiosidade e interferem diretamente na formação cultural, aprendizagem, linguagem e em todas as dimensões da racionalidade humana.

SCIELO	Fatores determinantes no tempo de tela de crianças na primeira infância
PALAVRAS-CHAVE (BUSCA)	Mídia e Infância
TESE OU DISSERTAÇÃO	Artigo
ANO	2019
UNIVERSIDADE	
PALAVRAS-CHAVE DA PESQUISA	Mídia audiovisual; Aplicativos móveis; Televisão; Tempo de exposição; Desenvolvimento infantil
RESUMO	O uso de mídias por crianças na primeira infância está cada vez mais habitual, o que torna necessário investigar os fatores determinantes para o tempo de tela, entendido como o tempo total pelo qual a criança permanece exposta a todas as telas, incluindo televisão e mídias interativas. Trata-se de um estudo transversal, descritivo e exploratório, realizado com 180

	<p>crianças, entre 24 a 42 meses de idade, alocadas em: Grupo 1, exposição à tela inferior a duas horas/dia; Grupo 2, exposição à tela igual/superior a duas horas/dia. Realizou-se análise bivariada e de regressão logística binária. Os fatores determinantes no tempo de tela estudados foram os recursos do ambiente familiar, investigado por meio do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar; fatores socioeconômicos; estado nutricional e status do desenvolvimento infantil, mensurado pelo teste Bayley III. Como resultado verificou-se que 63% das crianças apresentaram tempo de tela superior a 2 horas/dia e que a televisão ainda é a principal responsável pela exposição das crianças às telas. Observou-se que o tempo de exposição à tela esteve positivamente associado aos recursos familiares, nível econômico e desenvolvimento da linguagem. Entretanto, apenas os dois últimos fatores explicaram o maior tempo de tela.</p>
--	---

SCIELO	O cotidiano, as crianças, suas infâncias e a mídia: imagens concatenadas
PALAVRAS-CHAVES (BUSCA)	Mídia e Infância
TESE OU DISSERTAÇÃO	Artigo
ANO	2008
UNIVERSIDADE	Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo, Brasil, e doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo, Brasil.
PALAVRAS-CHAVE DA PESQUISA	crianças; infâncias; mídia; cotidiano.
RESUMO	As práticas das crianças indicam que elas constroem outros significados a partir das articulações que fazem, quando inseridas na vida cotidiana. Nesse sentido, este artigo apresenta reflexões sobre a condição dinâmica da infância e sobre a forma como as crianças atribuem sentidos para as palavras e as coisas através das suas ações e das suas percepções de mundo. Como referencial, serão considerados os processos de socialização das crianças e as suas múltiplas direções e dimensões. São processos sociais que ocorrem entre as crianças e os adultos,

	entre as crianças e os seus grupos de pares, entre as crianças e a família, a creche, a pré-escola e a mídia.
--	---

SCIELO	Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância
PALAVRAS-CHAVE (BUSCA)	Mídia e infância
TESE OU DISSERTAÇÃO	Artigo
ANO	2003
UNIVERSIDADE	
PALAVRAS-CHAVE DA PESQUISA	Infância, Mídia, Ética, Subjetividade.
RESUMO	Este texto tem como proposta oferecer as bases teóricas para a compreensão das implicações éticas da cultura do consumo e da mídia na constituição subjetiva da infância. Como estratégia metodológica, enfatizamos a articulação de diferentes autores, sobre questões que abarcam os temas relativos à subjetividade, ao consumo e à mídia com fragmentos de entrevistas realizadas com pais, professores, crianças e adolescentes, abordando as transformações intersubjetivas na contemporaneidade. Na medida em que a construção do saber se dá na interlocução entre diferentes vozes que se posicionam no mundo e sobre o mundo, este texto pretende ser uma oportunidade de diálogo e conhecimento para elucidar os desafios da nossa época.

SCIELO	A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia
PALAVRAS-CHAVE (BUSCA)	Tecnologia e educação
TESE OU DISSERTAÇÃO	Artigo
ANO	2020
UNIVERSIDADE	
PALAVRAS-CHAVE DA PESQUISA	Família; Infância; Tecnologia; Pandemia

RESUMO	<p>Em 2020, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) faz 30 anos. Esse marco coincide com a pandemia causada pela COVID-19, que coloca em conflito noções de direito ligadas à preservação da vida e da liberdade apresentadas pelo próprio ECA. Diante desse contexto, este artigo trata a respeito de reinvenções e deslocamentos diante da quarentena, os quais se pautam pelo direito à vida ao mesmo tempo em que restringem o direito à liberdade. Ao assumir a inseparabilidade que Michel de Certeau postula quanto às noções de estratégia e tática, o artigo explora, metodologicamente, seis cenas expressivas da reinvenção do cotidiano – e que estão vinculadas, cada uma a seu modo, a três dimensões específicas: a relação de famílias com as tecnologias; a relação das famílias com a escola; e a relação das famílias com suas crianças. As quatro cenas iniciais, exploradas a partir da configuração de estratégia, indicam esforços para a conformação das formas de organização do social. Neste caso, fica evidente como, de um lado, a relação das famílias com as tecnologias, e, de outro, a relação das famílias com a escola sugerem práticas comprometidas com a manutenção de formas de existir, mesmo em meio a um contexto de excepcionalidade. As duas últimas cenas, situadas a partir da configuração de tática, dão visibilidade às práticas cotidianas das famílias com suas crianças, ou seja, ao que entendemos serem relatos de pessoas ordinárias e que, justamente por meio dessa condição, apontam possibilidades de criação do novo</p>
--------	---

Fonte: Autora/pesquisadora (2022).

APÊNCIDE 2 - QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PARA OS
PROFESSORES DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL - MARMELEIRO



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Aprovado na Comitê de Ética em Pesquisa – CEP
CONEP em 04/08/2000

**INSTRUMENTO DE PESQUISA PARA LEVANTAMENTO DE
INFORMAÇÕES REFERENTES AO OBJETO PESQUISA**

Título do projeto: CULTURAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
RELAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS E SEUS PROFESSORES COM OS
RECURSOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Pesquisadore (s): Fabíula da Silva Alves e Caroline Machado Cortelini
Conceição

Prezado (a) professor (a).

Convidamos você a participar do questionário com perguntas de múltipla escolha e descritivas, da pesquisa intitulada “**Culturas digitais na educação infantil: a relação de crianças de 0 a 3 anos e seus professores com os recursos de tecnologias digitais**” que tem como objetivo geral analisar a relação de crianças e professores com as culturas digitais no contexto dos Centros Municipais de Educação Infantil antes e pós pandemia do Covid-19, buscando compreender suas contribuições para a prática pedagógica. Essa pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão. E está sendo desenvolvida pela mestranda Fabíula da Silva Alves, juntamente com a orientadora Prof. Dra. Caroline Machado Cortelini Conceição.

A sua participação na pesquisa é importante para que possamos conhecer um pouco do trabalho desenvolvido com as crianças nos Cmeis, com a utilização dos recursos de tecnologias digitais.

Garantimos que a pesquisa tem total privacidade e sigilo em todas as etapas desenvolvidas pelas pesquisadoras, e as informações fornecidas nas respostas serão utilizadas apenas para contribuir com a pesquisa.

Qualquer dúvida ou questionamentos podem entrar em contato via whatsapp (46)

999127472 ou pelo email biu_alves@hotmail.com

OBSERVAÇÃO: as perguntas podem ocorrer algumas mudanças antes de ser aplicada com os entrevistados.

QUESTIONÁRIO:

1-Há quanto tempo você trabalha como professor?

- 1 ano
- 2 anos
- Até 5 anos
- Até 10 anos
- Mais de 10 anos

2-Com que faixa etária de alunos você trabalha?

- Bebês 0 a 1 ano
- Crianças bem pequenas 1 ano
- Crianças bem pequenas 2 anos
- Crianças bem pequenas 3 anos
- Crianças bem pequenas 4 anos

3- Quais recursos tecnológicos tem no CMEI?

- Televisão
- Rádio
- Computador/ Notebook
- Celular
- Multimídia

4-Assinale os aparelhos tecnológicos que você utiliza em sala de aula?

- televisão,
- notebook,
- celular,
- multimídia,
- Rádio
- Não utilizo aparelhos tecnológicos em sala de aula

Outro. Qual:

5-Com qual frequência utiliza os aparelhos tecnológicos em sala de aula?

- 1 x na semana
- 2x na semana
- A cada 15 dias
- Apenas durante a atividade específica dentro do planejamento.

Todos os dias

6-Com que finalidade você utiliza os recursos tecnológicos em sala de aula?

- Como recurso pedagógico
- Para interação das crianças;
- Para acalma-los durante alguma atividade
- outras opções

7-Como foi sua relação com as tecnologias digitais na pandemia e nas aulas remotas? Marque as opções que sintetizam sua relação.

- Tive grande dificuldade em preparar aulas com a mediação de recursos tecnológicos.
 - Tive facilidade em preparar aulas com a mediação de recursos tecnológicos
 - Aprendi a usar novos recursos para gravar aulas, histórias, cantigas.
 - Tive que comprar alguns recursos tecnológicos para preparar as aulas.
 - Conheci novos aplicativos e sites que ajudaram no planejamento.
- Outra opção, qual?

8-Marque as mudanças ocorridas com relação ao uso das tecnologias digitais no retorno as aulas presenciais pós-pandemia.

- Não houve mudança na minha prática pedagógica
 - Passei a utilizar novos recursos tecnológicos
 - Passei a utilizar sites com materiais pedagógicos
 - Utilizo apenas os recursos tecnológicos para desenvolver uma atividade direcionada
 - As atividades online passaram a ser desenvolvidas em sala com a orientação do professor
- Outra opção, qual?

9- Como foi a comunicação e interação escola e família, nas atividades no período da suspensão das aulas presenciais.

- A maioria das famílias tinham acesso as tecnologias digitais.
- As atividades eram explicadas no grupo de WhatsApp, por meio de vídeos ou planejamentos
- Algumas vezes era entregue kits de materiais e atividades na escola. Para serem realizadas em casa.
- Recebi um baixo retorno das atividades por meio de vídeos e fotos.
- Recebi um retorno satisfatório das atividades por meio de vídeos e fotos
- Algumas famílias não tinham nenhum acesso as tecnologias digitais e buscavam as atividades impressas na escola.

10- Com o retorno às aulas presenciais, ainda existe algum vínculo com as famílias

por meio dos recursos tecnológicos? Quais, e como?

- Grupos de whatsapp
- Facebook da instituição
- Reunião por videoconferência
- Apenas pelo telefone da escola
- Apenas pela agenda escolar.
- Não possui nenhum vínculo por meio de recursos tecnológicos.

APÊNCIDE 3 - QUESTIONÁRIO ENVIADO AS FAMÍLIAS DO CMEI
REGINA VERÔNICA MULLER



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Aprovado na Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

CONEP em 04/08/2000



**INSTRUMENTO DE PESQUISA PARA LEVANTAMENTO DE
INFORMAÇÕES REFERENTES AO OBJETO PESQUISA**

Título do projeto: CULTURAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
RELAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS E SEUS PROFESSORES COM OS
RECURSOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Pesquisadore (s): Fabíula da Silva Alves e Caroline Machado Cortelini
Conceição

Prezados pais/ responsáveis

Sou a professora Fabíula, estou realizando uma pesquisa como mestranda da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Unioeste, juntamente com a orientadora Prof. Dra. Caroline Machado Cortelini Conceição. Convidamos você a participar do questionário com perguntas de múltipla escolha da pesquisa intitulada “**Culturas digitais na educação infantil: a relação de crianças de 0 a 3 anos e seus professores com os recursos de tecnologias digitais**” que tem como objetivo geral analisar a relação de crianças e professores com as culturas digitais no contexto dos Centros Municipais de Educação Infantil antes e pós pandemia do Covid-19, buscando compreender suas contribuições para a prática pedagógica.

A sua participação no questionário é importante para que possamos identificar e conhecer quais são os meios tecnológicos utilizados no ambiente familiar.

Garantimos que a pesquisa tem total privacidade e sigilo em todas as etapas desenvolvidas pelas pesquisadoras, e as informações fornecidas nas respostas será utilizada apenas para contribuir com a pesquisa.

Qualquer dúvida ou questionamentos podem entrar em contato via whatsapp (46) 999127472 ou pelo email biu_alves@hotmail.com

PERGUNTAS NORTEADORAS DA ENTREVISTA:

Há quanto tempo seu filho (a) frequenta o Cmei?

- 1 ano
- 2 anos
- 3 anos
- 4 anos

Em que turma seu filho (a) está matriculado (a)?

- Berçário
- Maternal
- Jardim I
- Jardim II
- Infantil

Com qual frequência os pais utilizam as tecnologias digitais (rádio, celular, televisão, tablet, computador, notebook) em casa?

- Estou o tempo todo conectado
- Utilizo as tecnologias digitais apenas a noite
- Não tenho acesso as tecnologias
- Utilizo apenas para trabalhar

Quais aparelhos tecnológicos vocês possuem em casa?

- Celular
- Notebook/computador
- Rádio
- Tablet

Quais aparelhos tecnológicos o seu filho (a) tem acesso?

- Celular
- Notebook/computador
- Rádio
- Tablet

Geralmente o que a criança assiste, escuta durante a utilização dos meios de comunicação?

- Programas de TV (jornais, novelas, filmes, entre outros)
- Jogos Eletrônicos
- Canais do Youtube
- Programação Infantil (vídeos infantis, músicas, personagens, desenhos)

Qual o tempo diário de frequência a criança faz o uso dos aparelhos tecnológicos?

- 30 minutos
- 1 hora

2 horas

não tem acesso a nenhum aparelho eletrônico

APÊNDICE 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO ENVIADO AS
FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS DA TURMA INFANTIL V



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Aprovado na Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

CONEP em 04/08/2000

**TERMO DE CONSENTIMENTO– TC (CRIANÇAS ≤ 3 ANOS
DE IDADE)**

**Título do Projeto: CULTURAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: A RELAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS E
SEUS PROFESSORES COM OS RECURSOS DE TECNOLOGIAS**

Pesquisadore (s): Fabíula da Silva Alves e Caroline Machado Cortelini
Conceição

Telefone: (46) 9991274772 (Fabíula).

Olá! Meu nome é Fabíula da Silva Alves, sou professora efetiva do CMEI Regina Verônica Muller, e estudo na Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Unioeste. Durante alguns dias, vou estar realizando algumas atividades na turma do seu filho (a). Iremos conversar, trocar ideias e até mesmo conhecer alguns objetos antigos e modernos da cultura digital. Eu também gostaria de registrar os nossos momentos juntos por meio de fotos ou filmagens, que irão me auxiliar no desenvolvimento da minha pesquisa.

As atividades realizadas, serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso.

Durante a pesquisa é garantido a privacidade e o sigilo da participação da criança em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. Se ocorrer algum transtorno, decorrente a participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da participação da criança na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Mas só poderei realizar a pesquisa se você papai/ mãe e ou responsável aceitar a participação do seu filho (a) nas atividades.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Nome da criança:

Assinatura do responsável:

Eu, **Fabíula da Silva Alves**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Assinatura do pesquisador:

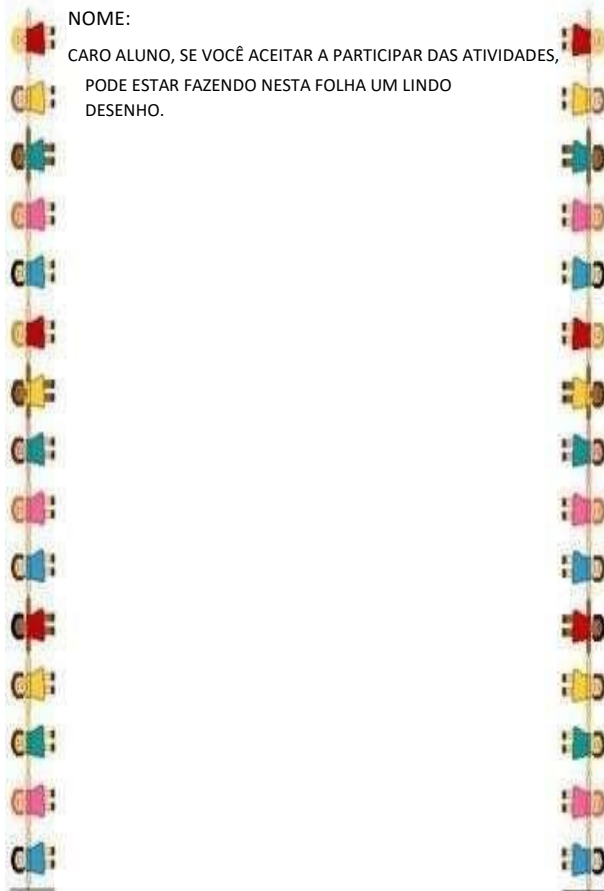
Marmeheiro, _____ de _____ de 20 ____.

APÊNDICE 5 - TERMO DE ASSENTIMENTO DAS CRIANÇAS




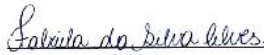

NOME:

CARO ALUNO, SE VOCÊ ACEITAR A PARTICIPAR DAS ATIVIDADES,
PODE ESTAR FAZENDO NESTA FOLHA UM LINDO
DESENHO.



ANEXOS

ANEXO 1 - FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: CULTURAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A RELAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS E SEUS PROFESSORES COM OS RECURSOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 250			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: FABRILA DA SILVA ALVES			
6. CPF: 055 949 779-29	7. Endereço (Rua, n.º): Rua Luiz Prota AEROPORTO 49 CASA FRANCISCO BELTRAD PARANA 85003671		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 4839127472	10. Outro Telefone:	11. E-mail: fab_alves@hotmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Asseto as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>10 / 03 / 2022</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA	13. CNPJ: 78.680.337/0006-09	14. Unidade/Orgão: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA	
15. Telefone: (04) 6524-1561	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável:	<u>RICARDO CARVALHO LEME</u>	CPF:	<u>145.784.048-03</u>
Cargo/Função:	<u>DIRETOR CCH</u>		
Data: <u>10 / 03 / 2022</u>		 Ricardo Carvalho Leme Diretor do CCH Matr. n.º 0019/2020 - GIRE Campus de Francisco Beltrão	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO 2 - DECLARAÇÃO DE PESQUISA



Anexo IV

Declaração de Pesquisa não iniciada

Título do projeto: CULTURAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A RELAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS E SEUS PROFESSORES COM OS RECURSOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Pesquisador (es): Fabíula da Silva Alves e Caroline Machado Cortelini Conceição

Declaramos que essa pesquisa não foi iniciada e aguarda a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unioeste. Ao término desse estudo, nos comprometemos a tornar público os resultados, promover a devolutiva aos participantes (quando possível) e apresentar o Relatório Final ao CEP Unioeste (apensado na Plataforma Brasil), até 30 dias após o término da pesquisa.

Declaramos a ciência das implicações legais decorrentes dos descumprimentos dos Anexos I a IV.

(Francisco Beltrão), 11/03/2022.

Fabíula da Silva Alves.
(Nome e assinatura do Pesquisador Responsável)

ANEXO 3 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, **CELSO PEDRO SCOLARI**, RG 4560547-7 Secretário de Educação do município de Marmeleiro- PR com sede na Avenida Macali, 255, Centro, estou ciente da pesquisa intitulada **CULTURAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A RELAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS E SEUS PROFESSORES COM OS RECURSOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS** que tem por objetivo geral analisar a relação de crianças, suas famílias e professores com os recursos de tecnologia digital no contexto dos centros municipais de educação infantil antes e pós pandemia do covid-19, buscando compreender as contribuições desses recursos para a prática pedagógica, portanto, **AUTORIZO a FABIULA DA SILVA ALVES**, RG nº 9 891-738 1, CPF nº 055.949.779-29, responsável pela pesquisa, mestranda em Educação do curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em nível de Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, a realizar a pesquisa nos documentos públicos do município assim como a coleta de dados com realização de questionário via google forms com os pais ou responsáveis dos alunos, com os profissionais que estão na função de Professor nos Centros Municipais de Educação Infantil da rede municipal de Educação de Marmeleiro-PR, além da realização de dois momentos de intervenção com uma turma de crianças, da instituição de educação infantil do Cmei Regina Verônica Muller. Estou ciente de que a pesquisadora se responsabiliza pela pesquisa preservando a integridade da instituição aqui citada como lócus (Município de Marmeleiro-PR) e que a pesquisa não acarretará nenhum custo para o município.

Declaro que a coleta de dados nessa Instituição Coparticipante será iniciada somente após a aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste (CEP - UNIOESTE).

Cpsu

CELSO PEDRO SCOLARI Celso Pedro Scolari
Diretor
MARMELEIRO - PR Departamento de Educação e Cultura
Portaria nº 6.385/2021
09 março de 2022

Digitalizado com CamScanner



UNIOESTE - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CULTURAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. A RELAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS E SEUS PROFESSORES COM OS RECURSOS DE TECNOLOGIAS

Pesquisador: FABIULA DA SILVA ALVES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 57181222.0.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.314.157

Apresentação do Projeto:

Pesquisa qualitativa e pesquisa exploratória; -Levantamento de referencial teórico e bibliográfico. - Questionários via google forms anônimo e por adesão a ser encaminhado aos professores dos dois CMEI do município de Marmeleiro/PR. -Questionários com as famílias de um CMEI selecionado;-Roda de conversa com uma turma de crianças, de uma instituição de educação infantil.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar a relação de criança, suas famílias e professores com os recursos de tecnologia digital no contexto dos Centros Municipais de Educação

Infantil antes e pós pandemia do Covid-19, buscando compreender as contribuições desses recursos para a prática pedagógica.

Objetivo Secundário:

Compreender as relações entre as culturas infantis, familiares e escolares com as culturas digitais;

Analisar como as crianças se relacionam com as tecnologias em casa;

Conhecer a visão dos professores sobre o uso de recursos de tecnologia digital nos Centros de Educação Infantil;

Analisar a relação escola e família, no período pandêmico, através da mediação dos recursos de

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCATEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

Página 01 de 03



UNIOESTE - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ



Continuação do Parecer: 5.314.157

Básicas do Projeto	ETO_1905825.pdf	19.53.01		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO.docx	26/03/2022 19.50.43	FABIULA DA SILVA ALVES	Aceito
Investigador				
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	26/03/2022 19.50.05	FABIULA DA SILVA ALVES	Aceito
Outros	usodearquivos.jpg	21/03/2022 13.33.42	FABIULA DA SILVA ALVES	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	21/03/2022 13.32.11	FABIULA DA SILVA ALVES	Aceito
Outros	ROTEIRO.docx	11/03/2022 21.57.42	FABIULA DA SILVA ALVES	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.docx	11/03/2022 21.56.43	FABIULA DA SILVA ALVES	Aceito
Outros	INSTRUMENTO.docx	11/03/2022 21.55.47	FABIULA DA SILVA ALVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO.jpeg	11/03/2022 21.53.24	FABIULA DA SILVA ALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	INSTITUICAO.pdf	11/03/2022 21.52.33	FABIULA DA SILVA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	11/03/2022 21.49.55	FABIULA DA SILVA ALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 27 de Março de 2022

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

Página 03 de 03



UNIOESTE - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CULTURAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A RELAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS E SEUS PROFESSORES COM OS RECURSOS DE TECNOLOGIAS

Pesquisador: FABIULA DA SILVA ALVES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 57181222.0.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.314.157

Apresentação do Projeto:

Pesquisa qualitativa e pesquisa exploratória; -Levantamento de referencial teórico e bibliográfico. - Questionários via google forms anônimo e por adesão a ser encaminhado aos professores dos dois CMEI do município de Marmeleiro/PR. -Questionários com as famílias de um CMEI selecionado;-Roda de conversa com uma turma de crianças, de uma instituição de educação infantil.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar a relação de criança, suas famílias e professores com os recursos de tecnologia digital no contexto dos Centros Municipais de Educação

Infantil antes e pós pandemia do Covid-19, buscando compreender as contribuições desses recursos para a prática pedagógica.

Objetivo Secundário:

Compreender as relações entre as culturas infantis, familiares e escolares com as culturas digitais;

Analisar como as crianças se relacionam com as tecnologias em casa;

Conhecer a visão dos professores sobre o uso de recursos de tecnologia digital nos Centros de Educação Infantil;

Analisar a relação escola e família, no período pandêmico, através da mediação dos recursos de

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR **Município:** CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prpgg@unioeste.br

Página 01 de 03