

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Sabrina Emanuele de Almeida Da Luz

**“PROFESSORA, VAMOS VOLTAR PRA SALA DE AULA PARA FAZER A
ATIVIDADE?”: UMA CONVERSA SOBRE TECNOLOGIA MÓVEL, EDUCAÇÃO
INFANTIL E EDUCAÇÃO FORMAL SOB O OLHAR DE UMA PROFESSORA
*ZAPPIENS***

Porto Alegre
2015

Sabrina Emanuele de Almeida Da Luz

**“PROFESSORA, VAMOS VOLTAR PRA SALA DE AULA PARA FAZER A
ATIVIDADE?”: UMA CONVERSA SOBRE TECNOLOGIA MÓVEL, EDUCAÇÃO
INFANTIL E EDUCAÇÃO FORMAL SOB O OLHAR DE UMA PROFESSORA
ZAPPIENS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profª Drª Cíntia Inês Boll.

Porto Alegre

2015

AGRADECIMENTOS

À Deus, primeiramente, que é a porção mais significativa de minha vida.

Aos meus pais, Paulo e Cláudia, que sempre me cobriram de amor e foram minha base durante toda minha jornada, e que especialmente no período da universidade me deram forças para chegar até aqui.

À Erika, minha irmã, pela compreensão, carinho e acalento que me dispendeu durante a escrita desse trabalho.

Às amigas que fiz na graduação, pela parceria e trocas de ideias, inclusive fora da sala de aula. Mas em especial agradeço a Sibeles Loss, pela amizade que levaremos além de nossa história acadêmica.

À CEUFRGS, pelo apoio dado aos estudantes moradores no período de escrita do TCC.

E por fim, um agradecimento todo especial a minha orientadora, a Professora Cintia Boll. Agradeço pela acolhida desde o início, agradeço por durante o percurso por ter me guiado e me inspirado nessa caminhada de escrita, agradeço também a paciência, o carinho e por me fazer acreditar em mim mesma, como autora. Sem dúvidas, tenho em minha orientadora um exemplo do que é ser educadora.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso objetiva investigar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Infantil, com uma problematização principal: Porque a cultura digital e seus recursos ainda não são vistos pelas crianças desta etapa como parte integrante das aulas? O contexto da pesquisa é fruto de observações ocorridas no estágio obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) realizado na cidade de Porto Alegre. A análise foi desenvolvida em contexto macro, se utilizando de uma abordagem qualitativa. Ainda, a pesquisa considera as vivências e os estudos da licencianda, em especial seu estágio obrigatório, na relação com os atuais documentos orientadores de políticas públicas em TIC para essa etapa da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Tecnologias Móveis. Cultura Digital. Sabedoria Digital.

RESUMEN

Este Trabajo de Conclusión de Curso investiga el uso de las Tecnologías de la Información e Comunicación en la Educación Infantil, con una problemática principal. Porque la cultura digital y sus recursos todavía no son vistos por los niños de esta etapa como parte integrante de las clases? El contexto de la investigación es resultado de observaciones ocurridas en las prácticas obligatorias del curso de Pedagogía de la *Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (UFRGS) realizado en la ciudad de Porto Alegre. El análisis fue desarrollado en contexto macro por medio de una abordaje cualitativa. Todavía, la investigación considera las experiencias e los estudios de la licencianda, en especial su pasantía obligatoria, en la relación con los actuales documentos orientadores de políticas públicas en TIC para esa etapa de la Educación Infantil.

Palabras clave: Educación Infantil. Tecnologías Móviles. Cultura Digital. Sabiduría Digital.

SUMÁRIO

1	APROXIMAÇÃO COM O EMPÍRICO: ENTRECruzANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS ENQUANTO ALUNA DO CURSO DE PEDAGOGIA	7
1.1	UM DISTANCIAMENTO NECESSÁRIO: OBSERVANDO A PRÁTICA EDUCADORA	12
1.2	DE QUE INFÂNCIA ESTOU FALANDO?	14
2	QUESTÃO DE PESQUISA, OBJETIVO E METODOLOGIA	16
2.1	QUESTÃO DE PESQUISA	16
2.2	OBJETIVOS	16
2.2.1	Objetivo Geral	16
2.2.2	Objetivos Específicos	16
2.3	METODOLOGIA	17
2.3.1	Princípios Orientadores	17
2.3.2	Instrumentos de Análise	17
3	SABEDORIA DIGITAL OU NATIVO DIGITAL NA SALA DE AULA? QUE RELAÇÃO É ESSA? PENSANDO ALGUNS CONCEITOS	19
4	UM BREVE HISTÓRICO DO USO: ALGUMAS OUTRAS HISTÓRIAS	22
5	MAIS DO QUE CONSUMIR	25
6	ENTRE LÁPIS, PINCÉIS E TELAS: CONVERGINDO REAIS E VIRTUAIS ...	27
7	A MOBILIDADE PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO FORMAL	29
8	CONSIDERAÇÕES (NEM TÃO) FINAIS	31
	REFERÊNCIAS	34

1 APROXIMAÇÃO COM O EMPÍRICO: ENTRECruzANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS ENQUANTO ALUNA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Vivemos em um mundo que passou por muitas modificações tecnológicas. Modificações as quais redesenharam e foram redesenhadas culturas e épocas, mais especialmente nestes últimos anos em que a educação e seus espaços formais de ensino são desafiados cotidianamente como uso (ou não) das Tecnologias Móveis. Assim, a fim de focar nosso escopo de estudo, o apresentarei junto as minhas práticas vividas, que de uma forma ou outra, sempre procuram singularizar minha relação educadora.

Para tanto, a fim de contribuir para a relação entre Tecnologia Móvel e práticas educativas, me proponho a apresentar desde já um pouco das minhas experiências e vivências, a fim de contextualizar o que me instigou a chegar ao tema deste trabalho. Já no decorrer dos capítulos, considerando as circunstâncias vividas, relatarei algumas reflexões e observações obtidas nessas situações. Com o apoio de autores que conversam com minha experiência empírica, vivida especialmente no semestre em que fiz estágio, destaco Lemos (2003;2009) e suas discussões sobre da cibercultura, Boll (2010; 2014) e seus estudos sobre a cultura digital e tecnologias móveis, Kreutz (2014) e sua provocante discussão sobre o apelo consumista digital, bem como documentos nacionais orientadores da prática educativa.

E ainda, mais do que contextualizar a trajetória proponho também apresentar a movimentação que isso me causou uma vez que as ações de refletir e observar as vivências fizeram-me buscar respostas aos questionamentos que alimentam esse trabalho. Ponderarei ainda sobre essa ação de observador neste trabalho apoiando-me em Axt (2000, p. 55):

O caráter de imersão da sociedade, da escola, na cultura do seu tempo, dificulta o necessário distanciamento do educador, na qualidade de observador, para que possa proceder a tomadas de consciência voltadas à definição de estratégias que lhe permitam pensar a educação com as novas tecnologias.

Nesse sentido, minhas práticas pedagógicas em sala de aula, previstas no estágio do curso de Pedagogia¹, me possibilitaram essa posição de observadora e me ajudaram a refletir sobre essas relações. As reflexões vividas depois de cada aula no estágio obrigatório de final de curso remeteram minhas lembranças não só ao período de aluna, mas também me proporcionam, agora, especialmente na escrita deste TCC, o distanciamento necessário para pensar as novas tecnologias também em espaços formais de ensino, tal como o momento de estágio.

Olhando para minha história, percebo que acompanhei diversos avanços tecnológicos, principalmente no que concerne a informática e computadores. Desde muito cedo explorei esses recursos tecnológicos e por momentos, mesmo criança, auxiliava os meus próprios pais a terem seus primeiros contatos com o computador e seus *Personal Computers* (PC), novidade até então para eles e até para os meios que vivíamos. Ficava assim estabelecida uma relação de trocas de saberes, talvez caracterizando meu primeiro contato como aprendente e ensinante, tal como nos convida Fernández (2001, p. 56) a pensar essa relação, dentro de meu próprio contexto o familiar, uma vez que o conceito e a relação aprendente/ensinante não se limita ao espaço escolar.

Ao ingressar no curso em 2012/1, na Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), trouxe comigo estas vivências de trocas, de colaboração e compartilhamento. A disciplina de Mídia, Tecnologias Digitais e Educação, que compõe a grade curricular obrigatória oferecida logo no primeiro semestre, me entusiasmou a estudar o que seriam meus primeiros aprofundamentos na área. Os conceitos, os mais variados recursos digitais, as discussões a respeito das novas abordagens e metodologias em sala de aula mediada pelas tecnologias, faziam-me projetar a postura que levaria para minha futura prática como educadora: uma **professora zappiens** atenta aos seus alunos e as possibilidades pedagógicas que isso poderia me oferecer em tempos de cultura digital. Segundo Veen e Vrakking (2009, p. 12), a geração *zappiens* cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância e atua numa perspectiva de cultura cibernética global baseada na multimídia (VEEN; VRAKING, 2009, p. 30).

¹ Estágio Obrigatório de Docência: 0 a 3 Anos (EDU03077) previsto no currículo do curso de Pedagogia da UFRGS e que ocorre durante o sétimo semestre. O estágio perfaz 20 h semanais de prática pedagógica numa escola pública durante 15 semanas.

Neste mesmo tempo de ingresso ao curso de Pedagogia, também ingressei numa proposta de orientação que consistia em colaborar junto à coordenação de um curso de especialização à distância, oferecido pela Universidade, no encaminhamento pedagógico. Entre muitas atribuições e aprendizados neste período de orientação pedagógica, destaco que o que vi sobre aprendizagem em rede na educação a distância, o uso de plataformas virtuais, a monitoria nessas plataformas e web conferências contribuíram especialmente para pensar a relação TIC e espaços formais de educação.

Um ano após essa experiência, ingressei como colaboradora e também bolsista, junto ao Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação (NUTED)² na UFRGS. Entre os anos de 2013 e 2015 atuei em pesquisas relacionadas às temáticas de competências para o ensino a distância, ao computador na educação, monitoria virtual e recomendação de conteúdo³, desenvolvimento de objetos de aprendizagem⁴ e informática para idosos.

No NUTED, aprofundei meus estudos com as novas pesquisas relacionadas à TIC de uma maneira **interdisciplinar** onde haviam pesquisas dentro da área relacionadas a música, design, arquiteturas pedagógicas etc. Esse olhar interdisciplinar, vinculado aos estudos de Piaget e Vigostky, proporcionaram a construção de conhecimentos em equipe problematizando a visão aparentemente desfragmentada do saber. Com isso pude perceber como essa interação dos conhecimentos são importantes para a aprendizagem. Sem dúvida, essas aprendizagens atravessaram minhas práticas educativas, dentro e fora dos espaços formais de ensino.

Assim, a partir do momento em que iniciei a disciplina de Estágio de Docência para crianças de 0 a 3 Anos, na 7ª etapa do Curso de Licenciatura em Pedagogia, aprofundei empiricamente os estudos e as práticas até então vividas enquanto aluna

² O NUTED, grupo coordenado pela Profª Drª Patricia Alejandra Behar, é uma equipe interdisciplinar composta por professores e alunos do Ensino Superior de diferentes áreas de conhecimento, tais como educação, webdesign e programação, com diversas linhas de pesquisas que visam a reflexão de temas referentes a área da Informática na Educação. Para maiores informações consultar: <http://nutted.ufrgs.br>.

³ Colaboração junto ao desenvolvimento do Objeto de Aprendizagem (OA) "ModeloRecEAD: Modelos pedagógicos em EAD com foco na Recomendação de conteúdos e a escrita coletiva" que possui vínculo com uma pesquisa desenvolvida dentro PGIE/UFRGS (Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação) que objetiva expor os estudos relacionados à construção de Modelos Pedagógicos em EAD com o apoio da Recomendação de Conteúdo, no contexto da escrita coletiva.

⁴ Denomina-se Objeto de Aprendizagem (OA) os recursos digitais que visam apoiar os alunos nos seus processos de aprendizagem. Exemplos: vídeos, páginas na internet, blogs, imagens, combinação disso tudo, etc.

e enquanto estudiosa. Orientada pela professora Susana Rangel Vieira da Cunha, professora vinculada ao Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS e que coordena grupos de pesquisa tanto na própria universidade quanto em outras instituições nas áreas de infâncias, arte e cultura visual, pude aprofundar variados referenciais imagéticos (CUNHA, 2008, documento não paginado) daquilo que estudávamos semana após semana para aumentar o repertório das crianças e também porque o tema, “Sistema Solar e Universo” possibilitava isso. A preocupação de trazer novas referências de imagens as crianças se dá pelo apontamento de que:

As produções visuais (pintura, desenho, escultura, colagem, entre outras) [...] **acabam gerando estereótipos** formais, espaciais, colorísticos, temáticos e também conceituais **que dificilmente serão transformados em representações singulares**. (CUNHA, 2008, documento não paginado, grifo nosso).

Afinal, de que outra forma, de fácil acesso, mas não tão disponível cotidianamente a crianças de três anos, eu poderia referenciar imageticamente para os meus alunos de estágio os planetas, por exemplo, se não de uma **perspectiva de 3D⁵** ou ainda mostrar animações de como os corpos celestes giram em torno do sol? Os levei para meus alunos recordando a afirmação de Cunha (2008, documento não paginado) que diz que: “A cultura contemporânea, com seus inúmeros recursos imagéticos contribue para a formulação dos nossos imaginários e pontos de vista sobre o mundo.”

Me vi desafiada a apresentar para as crianças outros recursos dentro do assunto que era de interesse deles. Assim, incluí no meu planejamento diário textos e imagens disponíveis na internet, sem precisar salvá-las em meu computador ou smartphone, guardando apenas o link para acessar on-line pois que o local onde cumpri meu estágio obrigatório oferece pontos de acesso de internet *wireless*⁶ a que eu, como aluna desta instituição e também, agora, estagiando nela, posso usar. Entretanto, por muitas vezes tive que lidar com uma problemática principal, que eu, particularmente, não havia cogitado que poderia acontecer. Quando entrava em sala

⁵ Conceito que se refere a realidade em 3 (três) dimensões (altura, profundidade e largura), Esse fenômeno existe através da estereoscopia, que trata-se da projeção de duas imagens, na mesma cena, em pontos distintos.

⁶ Termo em inglês que quer dizer *rede sem fio*. A Internet wireless (ou wi-fi) é a internet sem fio, possuindo o mesmo funcionamento da internet por cabos.

de aula com um monitor (que também serve como televisão) para usá-lo pedagogicamente sempre surgia, antes de qualquer coisa, uma mesma pergunta:

- Nós vamos assistir Tom & Jerry?

Ao que parecia meus alunos acreditavam que o monitor não poderia fazer parte de uma aula, por mais e mais vezes que eu o levasse para lá. Meus alunos usavam seus monitores recorrentemente para assistir seus “tonsejerrys”: seus smartphones e tablets estavam recheados de novos aplicativos para jogos. Aplicativos que eles mesmo baixaram. Observando essa relação cotidiana com a tecnologia móvel creio que seja possível afirmar que meus alunos de três a cinco anos vivem no contexto da *cyberinfância*. Dornelles (2010, p. 10) apontou que “As crianças contemporâneas fazem parte de uma geração que nasceu em contato com diferentes tecnologias e descobriu o mundo por meio de diversas mídias.”

Assim, parece-me que o uso da TIC neste contexto estudado está intimamente ligado com as experiências vividas por eles, mas sempre fora do espaço formal de ensino. Percebia que meus alunos não reconheciam que um recurso digital poderia ser parte de minha proposta de aula. Para eles o recurso digital só fazia parte de um momento de lazer, como era quando assistiam no mesmo monitor o desenho do Tom & Jerry em sala de aula com suas professoras titulares. As aulas só seriam “aulas” se fossem realizadas com estratégias do tipo: rasgos, recortes, pinturas, desenhos etc. Às vezes eu narrava histórias relacionadas com o tema de estudo daquela semana ou apresentava filmes com cenas de filmes, clipes musicais, animações etc. Porém, por mais que se encantassem com as histórias, o questionamento depois dos filmes era:

“-Não preciso fazer nenhuma atividade agora?”

Esse percurso relatado até aqui inquietou-me, em um primeiro momento em busca de respostas para me auxiliar na construção dos planejamentos de meu

estágio. Porém novas situações e considerações sobre todo decurso surgiram através de reflexões e para isso me propus a aprofundá-las neste trabalho.

1.1 UM DISTANCIAMENTO NECESSÁRIO: OBSERVANDO A PRÁTICA EDUCADORA

Conforme já citado por Axt (2000, p. 55) neste trabalho, a autora destaca a importância do papel de observador do educador. Ela afirma ser essencial o professor considerar o uso de estratégias que lhe auxiliem a pensar a educação em suas relações com as novas tecnologias. No entanto, a autora afirma que para isso, é importante um distanciamento. Mas, de que distanciamento fala a autora?

Enquanto professora em formação, aprendi muito o valor do registro na prática em sala de aula. Registro que permitiu a tomada de consciência (PIAGET, 1978, p. 126) da prática e da teoria, que permita recriar, reinventar, aprimorar e socializar práticas enquanto educadora que pensa a educação *na* relação com todas as tecnologias. Considerando as discussões de Axt (2000) e de Piaget (1978), nesta perspectiva em que me posiciono, ao reviver, considerando os registros que fiz em meu diário de classe, assumo o distanciamento necessário de educadora-observadora. Qualidade esta que “[...] apura o olhar e todos os sentidos do educador e do educando para levantar as faltas e necessidades pedagógicas.” (FREIRE, 1996, documento não paginado).

Freire (1996, documento não paginado) ainda diz que a observação é um olhar para “[...] detectar, diagnosticar o saber e o não saber do grupo.” No mesmo texto a autora citada ainda menciona que para exercitar a ação de observador é necessário algumas ações, tais como a escrita, o silêncio (onde há a ação da escrita também), o ver e o escutar. Só pude escrever (registrar) depois de ter visto e de ter escutado, mas antes de tudo, de ter buscado entrar em sala de aula com um olhar sensível a ver o todo da sala e ao mesmo tempo as suas partes. Nisto recordo-me de Boll (2014, p. 10-12) quando nos elucida que:

Enquanto as ciências estiverem preocupadas em atingir seus objetivos mirando onde a bola vai parar numa linha reta, tal como nos diz Henry Bergson, deixaremos de olhar o caminho da bola percorrida e não teremos condições de ver que, a cada mirada na parada da bola nessa linha, outras tantas paradas deixaram de serem vistas e discutidas.

Por muitas vezes encontrava-me em um monólogo interior, durante o escrever da reflexão na “parada da bola”, como diria Boll (2014), pensando e refletindo por exemplo, o porquê de determinada estratégia ter causado tamanha dispersão no grupo. “Como repensar?” Fazia isso no desejo de poder encontrar respostas que agregassem todos, fizesse com que todos [ou pelo menos a maioria] os meus pequenos alunos se concentrassem nas propostas pedagógicas de sala de aula.

No desejo de oferecer um recurso que garantisse um mínimo de atenção para as imagens, para as ideias, para que eles realmente pudessem apreciar o momento da literatura, foi a criação de um vídeo através de um recurso online⁷. Assim como gostavam tanto de assistir “Tom e Jerry”, e o faziam como se “não fosse aula”, pensei em fazê-los assistir uma “contação” de história onde as páginas “se viravam sozinhas”, com transições animadas, sons de fundo, e claro, tendo o áudio como foco principal: seria “eu” contando a história para as crianças, com pequenas pausas e diferentes entonações de voz. Numa das vezes em que o “monitor contou uma história” uma das alunas ouvia a história e olhava pra mim... ouvia a história e olhava pra mim... Ao término do vídeo ela disse que tinha algo para falar a turma, pois reconhecia a voz presente no vídeo: era a voz da “*Profe*”. A surpresa das crianças ao receberem no espaço formal da sala de aula um vídeo personalizado para eles e feito para eles começou a gerar algo novo ali. A contação de história, ao contrario do Tom & Jerry, era um momento onde um referencial imagético da brincadeira, do prazer, do desejo se destacava como um tipo de “momento de estudo” para estas crianças. Curiosamente não ouvi deles nenhum desejo por fazer alguma atividade...

Ao fazer esta escolha, hoje reporto-me a minha propria história de viver e ser uma *professora zappiens*. Pude, no uso deste recurso digital em uma sala de aula infantil, não só primeiramente, exercer minha condição de autora em meu próprio fazer docente, nem apresentar apenas uma história narrada por mim, com diferentes textos e suas imagens, mas também inserir nele os desejos de meus alunos, seus interesses, capturando a atenção ao que eu planejava pedagogicamente. Ou seja, pude entrecruzar a educação formal com a vida, a cyberinfância destas crianças. Segundo a UNESCO (2014, p. 17), a educação formal é aquela que ocorre em

⁷ Para isso foi utilizada a ferramenta WeVideo. Essa ferramenta é um editor de vídeos online que permite o usuário criar projetos de vídeos com diversos recursos (legendas, transições, sons, narração) publicando depois diretamente no YouTube. Para maiores informações acessar: <https://www.wevideo.com/>.

ambientes formais de aprendizagem, como as escolas. Assim, considerando essas questões, minha pergunta se restringe em querer saber porquê o recurso digital, em tempos de Cultura Digital, não é visto pelos meus alunos da Educação Infantil como parte da minha aula?

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 [...] 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. (BOLL; KREUTZ, 2010, p. 11).

Parece-nos que a cada dia mais novos jeitos de aprender e de educar precisam se abrir para dentro e para fora das salas de aulas da Educação Infantil. Não só para desafiar-nos a pensar novos jeitos de aprender mas especialmente para desafiar-nos a pensar novos jeitos de ensinar e aprender, em uma relação sempre (de) em processo. Daí a escuta cuidadosa oferecida pelo distanciamento cotidiano, pela reflexão cotidiana, é sempre urgente.

1.2 DE QUE INFÂNCIA ESTOU FALANDO?

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – Brasil (2010) concebem como criança:

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. (BRASIL, 2010, p. 12).

Buckingham (2010, p. 42) complementa a ideia quando afirma que a infância contemporânea está atravessada em muitos sentidos ou talvez até definida pela mídia moderna, como televisão, telefonia móvel, jogos de computador, música popular etc. Assim, é preciso atentar para as especificidades das crianças, meus alunos, que não podem ser marcadas apenas pelas suas faixas etárias e etapa de vida, mas sim, de todo um contexto social e cultural em que eles estão. Meus alunos estudavam em um espaço amplo e tinham uma pia para lavarem suas mãos e fazerem suas higiênes, pia para lavar os pincéis e preparar tintas e outros materiais,

cantinho da leitura, arara com fantasias, cantinho com mini cozinha, cantinho das ferramentas, tapete espaçoso no chão, pinturas na parede que formavam um cenário, ar-condicionado, armário com todo tipo de material, rádio, etc. Também tinham dois pátios com brinquedos, acesso a wi fi, monitores/televisores com DVD para usarmos em sala de aula, ludoteca etc.

Com um total de dezoito alunos da turma do Maternal II, sete meninas e onze meninos, com faixa etária de três e quatro anos. Eles passavam os dois turnos da escola, e eu como estagiária, tinha a co-regência no turno da tarde com mais duas professoras. A turma em geral, possuía boa situação econômica e a grande maioria se encontrava muito bem adaptada a escola, uma vez que a frequentavam desde bebês, com exceção de um aluno que iniciou sua vida escolar no corrente ano, porém se adaptou rapidamente.

Os alunos em geral possuíam autonomia e um vocabulário variado, sabendo se expressar oralmente com facilidade. Era possível desenvolver os planos de aula vinculando-os aos recursos digitais não só pelos materiais estarem sempre disponíveis na sala de aula mas também pelo próprio grupo de alunos que vivia mergulhado nas tecnologias dentro e fora do espaço formal de ensino: além dos desenhos capturados na internet, pintados e trazidos para a escola, além dos aplicativos “baixados” pelos pais nos celulares, seus desejos pelos momentos “Tom e Jerry” capturavam minha atenção e do meu Plano de Ensino do estágio.

2 QUESTÃO DE PESQUISA, OBJETIVO E METODOLOGIA

2.1 QUESTÃO DE PESQUISA

As DCNEI – Brasil (2010) trazem por efeito algumas definições, inclusive a de currículo para a Educação Infantil, especialmente. Segundo o documento para essa etapa currículo é:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e **tecnológico**, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12, grifo nosso).

Visto que documento nacional orientador de práticas na Educação Infantil menciona a articulação das experiências e saberes das crianças com os conhecimentos tecnológicos (inclusive), este trabalho propõe-se a compreender porque de fato, essas garantias e orientações não estão ainda asseguradas na escola ou entre alguns sujeitos do processo formal de ensino desta etapa.

2.2 OBJETIVOS

Aqui apresento os objetivos do presente trabalho.

2.2.1 Objetivo Geral

O trabalho objetiva compreender a relação entre tecnologia movel e educação infantil, visando identificar alguns aspectos importantes desse processo para que o uso desses recursos digitais possa ser reconhecido pelos alunos como parte da educação formal nesta etapa de ensino.

2.2.2 Objetivos Específicos

a) contextualizar o campo das TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) vinculado a Educação Infantil;

b) apresentar e problematizar a experiência de estágio no uso de tecnologias móveis numa turma de educação infantil;

c) proporcionar discussões que apresentem a tecnologia móvel como recurso da educação formal também na Educação Infantil.

2.3 METODOLOGIA

Nesta seção é apresentada a metodologia empregada para aprofundar a escrita deste trabalho.

2.3.1 Princípios Orientadores

A pesquisa se caracteriza como de abordagem qualitativa pois ela busca explicar o porquê da problemática aqui apresentada ocorrer. Ainda, a pesquisa qualitativa objetiva a produção de novas informações (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009, p. 32) e é a partir da busca de respostas para responder questão de pesquisa que se permite a produção de novas informações dentro do tema.

2.3.2 Instrumentos de Análise

A pesquisa é de caráter explicativo pois preocupa-se em identificar fatores que contribuem para a ocorrência de um fenômeno (GIL, 2002, p. 42). A observação desse elemento que dá mote a essa pesquisa foi no período de experiência de estágio do curso de graduação. O estágio ocorreu dentre os meses de março a julho de dois mil e quinze, numa Escola Pública de Educação Infantil de Porto Alegre, de responsabilidade do governo federal. Neste período citado, uma problemática principal em minha prática surgiu e este trabalho se propõe a responder a este questionamento principal, se utilizando de uma análise dos fatos empíricos (que foram registrados em um Relatório de Estágio) e confrontando-os com uma produção teórica da temática para ajudar na resolução do problema.

Esse esquema de análise delineado acima é um procedimento técnico chamado pesquisa bibliográfica. Apesar de todas as pesquisas demandarem algum estudo desse tipo, alguns estudos são feitos unicamente a partir de fontes bibliográficas, principalmente as pesquisas que se propõem a análise de

determinadas posições acerca de um problema (GIL, 2002, p. 44). Os critérios utilizados para as escolhas das fontes bibliográficas foram a linha de pesquisa dos autores, que são desenvolvidas no tema da cultura digital, tema esse que deu fornecimento as respostas da pergunta, e a notabilidade e confiabilidade dos autores dentro da área da pesquisa. Ainda, foi utilizada a pesquisa documental. Gil (2002, p. 45) diz que “A pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico.” Nesse sentido utilizei o Relatório de Estágio da sétima etapa de curso, que é um documento que não foi publicado, mas que contem minhas vivências e se mostra apto para análise.

3 SABEDORIA DIGITAL OU NATIVO DIGITAL NA SALA DE AULA? QUE RELAÇÃO É ESSA? PENSANDO ALGUNS CONCEITOS

Dentro da TIC é recorrente o uso de alguns termos tais como recursos, dispositivos e outros que parecem tentar concentrar em si ideias ou ideais de uma relação homem-máquina, como se essa própria relação não fosse, a priori, uma relação em constante mutação. Esse é o caso dos termos comumente ainda usados não só por alguns educadores, mas também por jornalistas, economistas, pesquisadores etc, tais como *nativo digital* e *imigrante digital*. O educador e pesquisador Marc Prensky (2001) expressou o termo *nativo digital* para aqueles que nasceram ou cresceram dentro de um contexto tecnológico digital, já os que estavam se adequando a essa realidade poderiam ser denominados, segundo ele, como *imigrantes digitais*.

Entretanto, é preciso afirmar que nos encontramos completamente imersos a uma Cultura Digital (LEMOS, 2009, p. 135), não no sentido de ser uma cultura gerida pela tecnologia, mas uma cultura estabelecida pela efervescente relação entre “reais e virtuais”, entre o que poderia ser considerado como social ou como tecnológico. Ao ponto dessa relação estar sempre em acontecimento, acontecendo, se misturando e perdendo os limites que até então estavam aparentemente marcados. Hoje, em 2015, apresentar definitivamente o que pode ser nativo ou imigrante digital já não nos interessa. O próprio Prensky, em 2009, já tratou de apresentar o termo “sabedoria digital”, certo da incompletude daqueles termos que ora havia registrado.

Prensky, revisitando suas próprias ideias nesta perspectiva dicotômica de um tempo mutante, nos apresenta a perspectiva de *sabedoria digital* em contraponto aos termos nativo digital e imigrante digital. Ele afirma que a sabedoria digital transcende as divisões entre nativos e imigrantes digitais. Afirma ele que a tecnologia já não deve ser mais vista como uma novidade de uma geração, mas como integrada na vida humana, tomando nossas particularidades, como habilidades e atitudes, aprimoradas pelo uso da tecnologia (PRENSKY, 2012). A “sabedoria digital significa não apenas manipular a tecnologia com facilidade, ou até mesmo de forma criativa, significa tomar decisões mais sábias aprimoradas pela tecnologia.” (PRENSKY, 2012, p. 212).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) - Brasil (2013, p. 26) mencionam algo nessa perspectiva. Primeiramente quando nos afirmam que atualmente o conhecimento científico demanda que dentro da escola haja uma valorização da ciência e tecnologia desde a infância, valorização que busque ampliar o domínio do conhecimento científico, este tido como uma das condições para o exercício da cidadania.

Nesse documento também se afirma que o conhecimento científico e as novas tecnologias se apresentam como condição para que o sujeito saiba se posicionar frente aos processos e inovações que o afetam (BRASIL, 2013, p. 26). Ainda que esse documento não expresse especificamente o termo “sabedoria digital”, cunhado por Prensky (2012), nota-se essa compreensão ao apresentar as tecnologias vinculadas ao exercício da cidadania também e especificamente na educação formal para esta etapa da Educação Básica- a Educação Infantil.

Outro ponto interessante observado nas atuais DCN - Brasil (2013, p. 25) é a caracterização dos atuais estudantes presentes nas escolas como aqueles que “[...] aprendem a receber informação com rapidez, gostam do processo paralelo, de realizar várias tarefas ao mesmo tempo [...]” Talvez pudéssemos comparar esta caracterização com aquela já apresentada antes, onde me incluí como professora *zappiens*, pois que tanto eu como meus alunos, fazemos parte de um mundo onde se:

[...] cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância: o controle remoto da televisão, o mouse do computador, o minidisc, e mais recentemente, o telefone celular, o iPod e o aparelho de mp3. Esses recursos permitiram às crianças de hoje ter controle sobre o fluxo de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicarem-se e colaborarem em rede, de acordo com suas necessidades. (VEEN; VRAKING, 2009, p. 12).

Considerando as discussões até o momento apresentadas é possível perceber que estamos “mergulhados e ensopados”, tal com nos diria Freire (2008, p. 19) como educadores que somos, pelos preceitos da sabedoria digital. O simples fato de utilizarmos caixas eletrônicas para sacarmos o pagamento depois de um mês de trabalho, por exemplo, votarmos por urna eletrônica, ou verificar o preço de um produto em algum scanner disponível no supermercado, já é um indicador de como vivemos tempos onde há sabedorias [na cultura] digitais. As tecnologias aperfeiçoam nossos sentidos e exploram nossas possibilidades pedagógicas pois

que, corroborando com a ideia de Axt (2000, p. 55), “A escola é parte integrante da sociedade em que está inserida, e o que se passa por dentro da última, faz marcas na primeira.”

Nessa perspectiva ainda, Veen e Vrakking (2009, p.12) nos dizem que a escola é analógica e o aluno -homo zappiens- é digital. Uma escola analógica, onde está se preocupando mais em transmitir conhecimento do que construir significados em torno disso é contrastante com um aluno zappiens, que vive num tempo onde há fortes conexões também digitais no que se faz. Contextualizando esses termos e significados, é possível crer que vivemos tempos em que escola e aluno *estão* digitais e em busca de suas *próprias sabedorias* nessa relação.

4 UM BREVE HISTÓRICO DO USO: ALGUMAS OUTRAS HISTÓRIAS

Houve uma vez que fomos observar o céu no pátio da escola. Eu fazia alguns questionamentos para meus alunos, convidando-os a pensar sobre o que víamos: “- *Será que o céu é sempre azul como estamos vendo?*”. Preparada para possíveis respostas e também para compartilhar outras paisagens de céu além do que víamos naquele momento, salvei em meu smartphone várias imagens de “céus” que poderia mostrar as crianças.

Mesmo com a nossa movimentação nos espaços da escola e com tecnologia móvel presente em nossa aula, ao propôr para os alunos que registrássemos em forma de desenho o que vimos em nossa pesquisa, a pergunta de imediato foi a seguinte:

“Profe, vamos ter que voltar pra sala para fazer a atividade?”

Mesmo com a tecnologia móvel, mesmo com os lápis, giz, canetinhas, papéis de diversas formas e cores, tapetes na grama do pátio, as crianças até então concebiam que poderíamos formalizar o que estudávamos somente se estivéssemos em sala de aula. Lembro que ao responder que não, ficamos ali mesmo, o espanto foi grande. Afirmei que nosso registro poderia ser feito tendo pelo menos todo o espaço do pátio.

Nesse aspecto, Melo e Boll (2014, p. 1-2) afirmam que os dispositivos móveis mudaram a maneira de compartilhar o conhecimento ao que eu, como professora que agora se distancia da prática para me aproximar dela, percebo o quanto essas novas combinações digitais dos recursos pedagógicos na minha sala de aula possibilitaram integrar essas mídias, compartilhar ideias e experiências para além do espaço formal da sala de aula.

O fácil acesso e a portabilidade desse recurso digital para olhar outros céus e contar outras histórias, só para reforçar os dois exemplos de atividades já citadas até aqui, marcam a mobilidade do que antes só seria possível se estivéssemos em um Laboratório de Informática (o que não existe na escola onde estagiei). Se fosse há alguns anos atrás, para se buscar com a turma outras imagens de céus em outras cores, com mais ou menos nuvens ou um céu a noite, talvez eu devesse ir

até algum local específico, tal como uma “Sala de Informática”, e como nos contextualizam Melo e Boll (2014, p. 4), teria que pesquisar algo na “internet” acessando um *Personal Computer* (PC), pesado, grande, conectado em uma tomada, fixado e compartilhado entre outros usuários de uma mesma escola. Em suma, deveríamos nos movimentar até uma sala específica onde estaria o recurso, ao contrário do que ocorre hoje. Hoje, ele pode estar conosco e com nossos alunos para além dos espaços formais de educação.

Pensando no passado, no fim da década de 70, como referência Boll (2014, p. 5), a linguagem midiática das telenovelas oportunizaram a alfabetização de adultos, misturando a teledramaturgia com aulas-documentários em parceria com o curso supletivo de ensino fundamental. A autora afirma ainda que, nesta mesma década, a TVE do Rio de Janeiro lançou o “Projeto Conquista”, uma novela-aula direcionada para alunos do curso supletivo de ensino fundamental. Já na década de 80, quando surgiu a TV Escola, os espaços escolares passaram a ter vídeos educativos como recursos, sendo via satélite ou antena parabólica. Certamente nesta mesma época, para se trazer um televisor para a sala de aula haveria todo o processo de deslocamento e de responsabilidade pelo empréstimo do aparelho, dificultado em grande parte não só pela responsabilidade do patrimônio mas também pelo próprio quantitativo à disposição: seria pelo menos um recurso para cada dez professores, sem dúvida.

Alguns anos depois, equipamentos tecnológicos começaram a configurar os então Laboratórios de Informática, aumentando as possibilidades na interação com a tecnologia e os deslocamentos de uma sala de aula para outra sala de aula. Esse processo, de um jeito ou de outro, apresentava a ideia de formalização de uma aula pois que se fazia dentro de um espaço formal de educação.

Foi somente em 2007, quando o ProInfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional) teve como principal objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica, que se começou a distribuir equipamentos tecnológicos nas escolas tal como uma das mais recentes políticas, o UCA (Um Computador por Aluno): Uma outra política de uso de recursos digitais móveis citada pela UNESCO, mas essa não desenvolvida no Brasil, é o BYOD (Bring Your Own Device ou o Traga o Seu Próprio Dispositivo) que consiste nos alunos usarem os dispositivos que já possuem em casa para acesso dos seus materiais pedagógicos. Essa estratégia tem se tornado

viável aos projetos de aprendizagem móvel no ensino superior e educação à distância e em regiões onde há um grande número de pessoas com acesso a dispositivos móveis (UNESCO, 2014, p. 20-21). Particularmente, estudo desde faz muito tempo, assim como minhas colegas de faculdade, acessando livros, textos, vídeos, filmes e até comunicadores instantâneos (WhatsApp) em meu smartphone, até no ônibus, pra estudar.

Observa-se que desde a década de 1970 até atualmente as mídias na educação apoiaram diferentes necessidades do cenário da educação brasileira enunciando suas grandes potencialidades. O que antes tínhamos como um espaço único para acesso hoje temos espaços possíveis de acesso, recursos digitais que se oferecem para estar conosco em qualquer espaço em que poderemos usá-lo pedagogicamente. Alguns programas governamentais tem sido recorrentes, tais como a distribuição de tablets por exemplo, na tentativa de promover a ampliação de dispositivos nas escolas. Entretanto, considerando as questões até aqui formuladas, será que o fato de os recursos digitais, mais particularmente os das Tecnologias Móveis, estarem mais próximos de nossas crianças da educação infantil, vinculados aos espaços não formais de educação, desacredita seu potencial uso em sala de aula?

5 MAIS DO QUE CONSUMIR

Concordando com Buckingham (2010, p. 40), não podemos “endeusar” a tecnologia, visto que muitos marqueteiros “visionários” ou grandes entusiastas da área da tecnologia já tentaram prever estrondosos impactos da tecnologia na sociedade e na escola. Porém, o que se observa, indo ao encontro dos apontamentos do autor, é que boa parte do processo de ensino aprendizagem presente na escola da Educação Infantil acontece ainda sem nenhum uso da tecnologia (BUCKINGHAM, 2010, p. 38).

Em minha turma de estágio estava disponível para uso um equipamento de hardware que convergia monitor e televisão. Entretanto, concordando com Buckingham (2010), creio que a potencialidade tecnológica poderia ficar limitada ao uso técnico, se não vinculada ao trabalho pedagógico que eu pretendia desenvolver. Buckingham (2010, p. 41) nos fala que, muitas vezes, os investimentos em tecnologia na escola estão muito centrados no equipamento hardware e não no *software*, que em muitos casos, são escassos ou não são centrados no aluno. Como não encontrei softwares vinculados ao trabalho pedagógico que desenvolvia, optei por criar eu mesma os materiais focando no meu grupo de crianças. Creio que o fato de eu criar é porque eu sou uma *zappiens*, vivo e convivo com escolhas focadas nas possibilidades da sabedoria digital.

Creio que se por um lado não se pode endeusar a tecnologia por outro não podemos deixar de perceber a “onipresença”, por assim dizer, da tecnologia na nossa vida cotidiana. Concordando com a orientação técnica curricular desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2015, p. 13) a fim de fortalecer as práticas pedagógicas convergentes com recursos digitais, entendo também que a tecnologia pode ser pensada como tudo aquilo que o ser humano criou e produziu com o fim de expandir suas próprias capacidades. Assim, considerando essa asserção, creio que seja preciso problematizar crítica e pedagogicamente o uso da TICs na Educação, o uso dos recursos digitais proporcionados atualmente também pelas Tecnologias Móveis.

Buckingham (2010, p. 39) diz que as escolas podem desempenhar um papel pró-ativo, ao apresentar tanto perspectivas críticas quanto oportunidades de participação em relação a nova mídia. Nas DCNEI concebe-se que uma proposta pedagógica deve, entre tantas atribuições, ampliar saberes e conhecimentos de

diferentes naturezas (BRASIL, 2010, p. 32) e alargar os padrões de referência e identidades da criança (BRASIL, 2010, p. 26). As tecnologias digitais, por sua vez, se apresentam capazes de tornar favorável essas expansões humanas da criança, uma vez que “[...] a tecnologia pode gerar maneiras inéditas de ser e estar no mundo, abrindo horizontes para a curiosidade e criação humana da realidade.” (CONTE; MARTINI, 2015, p. 1192).

O uso da tecnologia está na vida dessas crianças - em suas casas, em seus grupos, em suas famílias – numa utilização diária que pode ir além da lógica da perspectiva do consumismo digital- se o professor potencializá-la pedagogicamente, daí a necessária inclusão nos espaços formais de educação para que possamos problematizá-la. Kreutz (2014, p. 63) nos ajuda a pensar sobre o ímpeto consumista que o simples “uso e abuso da tecnologia” carrega consigo. Buckingham (2010, p. 53) assinala sobre o acesso pois, além da disponibilidade de equipamentos e da habilidade técnica, esse acesso deve garantir o compartilhamento do capital cultural, ou seja, na “capacidade de usar formas culturais de expressão e comunicação”, o que vai ao encontro da própria ideia de sabedoria digital, já apresentada nesse trabalho.

Ao se usar nos espaços formais de educação a tecnologia móvel e seus recursos digitais, entrecruzados aos planejamentos pedagógicos, as potencialidades da sabedoria digital certamente ofuscarão qualquer entendimento de “consumismo”. Na sala de aula em que realizei o estágio, pode-se usar o monitor não só como TV para ver desenho mas também para acessar um software que apresente uma história narrada pela professora, ou outros textos e seus contextos imagéticos certamente potencializam e expandem nossas possibilidades de sabedoria digital.

Se em casa meus alunos utilizam seus monitores para ver TV ou para projetar as fotos da sua última viagem na tela, jogar videogame ou qualquer outra função, no espaço da Educação Infantil ele poderia ser utilizado em sua potencialidade pedagógica, para além do caráter de cuidado (BRASIL, 2010, p. 17) e de assistência. Da forma como meus alunos percebem este recurso ele apenas se encerra como um passatempo e não como um propulsor de novas experiências em direção a sabedoria digital.

6 ENTRE LÁPIS, PINCÉIS E TELAS: CONVERGINDO REAIS E VIRTUAIS

É indiscutível, a etapa da Educação Infantil descrita nas atuais DCN - Brasil (2013, p. 36) é compreendida como experimentação, experiencição, construção, curiosidades e brincadeiras, visando o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos (físico, psicológico, afetivo, social, intelectual), se compreendendo inclusive as singularidades antropoculturais dos sujeitos infantis (já que eles são provenientes de diferentes contextos sociais, culturais, econômicos etc).

Compreendendo essas propostas de desenvolvimento da criança e o uso das tecnologias na escola orientadas pelas DCN é preciso indagar: como propor pedagogicamente o uso das TICs nessa etapa? É preciso que, considerando as intencionalidades pedagógicas, os professores possam criar estratégias em consonância com as atuais DCN e sua ideia de “[...] que a cultura, a arte, a ciência e a tecnologia estejam presentes no cotidiano escolar, desde o início da Educação Básica.” (BRASIL, 2013, p. 26).

Kreutz (2014, p. 61-62) nos convida a pensar em um “poder simbólico” no modelo pedagógico de transmissão de conhecimento e seus elementos, tais como a cópia, giz, quadro negro, cadernos escolares. Considerando isso e trazendo para o contexto vivenciado por mim, na Educação Infantil, percebi esse “poder simbólico” das estratégias consideradas “próprias da educação infantil” em detrimento do uso das tecnologias. Isso foi observado durante a fala de meus alunos em algumas ocasiões, como quando, acreditavam que após a apreciação e contemplação de um vídeo deveriam obrigatoriamente fazer uma alguma atividade nas mesas escolares, algo “palpável”, por assim dizer, registrados em papel, para poderem “sistematizar” o que “viram” no vídeo ou o próprio tema do vídeo. Como se a própria ação de apreciar/contemplar não já fosse uma experiência educativa para as crianças. Trago isso pensando no que Boll (2014, p. 11) nos dimensiona sobre as provocações que o mídiático carrega consigo

Os dispositivos midiáticos apresentam o novo, a ousadia e a descontinuidade ensaística junto aos conteúdos escolares, produzindo sentidos e sensações atravessados muito particularmente pelo território educativo e entorno cultural ao que o multívíduo está imerso.

Portanto, para que haja convergência das tecnologias nas estratégias utilizadas na educação infantil é necessário que, no pensar das intencionalidades pedagógicas, se considere o que as próprias DCN - Brasil (2013, p. 26) nos orientam a respeito da relação da tecnologia com a cidadania, conhecimento científico e posição frente ao mundo. Para além desse pensar da relação digamos, “racional” (conhecimento científico) e “prático” (posição frente ao mundo) da tecnologia para com o mundo, se deve considerar também as provocações dos sentidos e sensações que as Tecnologias Móveis provocam.

7 A MOBILIDADE PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO FORMAL

O modelo de escola fragmentada em partes não se comunica com a mobilidade enunciada na tecnologia móvel, tal como o fala de meu aluno que, conforme já relatado nesse trabalho, em meio ao pátio, observando e pesquisando o céu, perguntou-me se deveríamos voltar a sala para realizarmos o registro (por meio do desenho) do que ele está vendo, sendo que, havia toda uma disponibilidade de materiais (digitais ou não) e um ambiente propício já preparado para que a aula fosse toda em outro espaço que não o formal da sala de aula. Essa fala/situação apresenta a fragmentação do que é estudar já para estes pequenos alunos.

Ao longo da história, houve sempre uma grande divisão entre a aprendizagem formal, que ocorre dentro da sala de aula, e a informal, que acontece em casa ou em ambientes comunitários. Vários especialistas vêm investigando como a aprendizagem móvel pode ajudar a superar essa barreira e criar uma ponte entre a aprendizagem formal e a informal. (UNESCO, 2014, p. 22).

Assim, nessa perspectiva de escola fragmentada, a construção interativa entre sujeitos e suas máquinas tecnológicas fica restrita. Não dando lugar a “[...] continuidade da experiência de aprendizagem ao passar de um ambiente a outro” (UNESCO, 2014, p. 41) que a tecnologia móvel leva consigo. Até a própria estrutura dos espaços da Escola de Educação Infantil por muitas vezes sugere uma fragmentação do diálogo criativo: o único lugar para se fazer refeições é o refeitório, para ter um momento de leitura se tem uma biblioteca, para correr livremente o local é o pátio... e para se utilizar uma tecnologia móvel, o lugar é... Bem, no uso da tecnologia móvel não há espaço um físico específico para acontecer, pois ela tem:

[...] como principais características a portabilidade destes dispositivos, sua integração com as diferentes mídias, a mobilidade e flexibilidade dos sujeitos que podem estar tanto fisicamente e geograficamente distantes uns dos outros quanto em espaços físicos formais de aprendizagem escolar. (MELO; BOLL, 2014, p. 2).

Assim, o não-lugar da tecnologia móvel na educação formal, está tanto nos planos pedagógicos, quanto na própria estrutura física da escola, pois que já não há mais necessidade de Laboratórios de Informática. Essa não necessidade de espaço físico, como percebido, confirmou um certo um conflito pedagógico uma vez que “[...] na cibercultura, podemos estar aqui, e agir a distância.” (LEMOS; CUNHA, 2003, p.

12). De modo que, diria que podemos estar aqui e construir os saberes a distância da sala de aula; nos pátios olhando os céus de quaisquer lugares desse mundo.

8 CONSIDERAÇÕES (NEM TÃO) FINAIS

É preciso ouvir atentamente o que nossas próprias crianças da Educação Infantil tem a dizer –para além de suas falas, expressões corporais, faciais, desenhos etc, a fim de “[...] confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos.” (ROCHA, 2008, p. 46). Uma escuta que possa engendrar possibilidades de intervenções pedagógicas para que de fato a Tecnologia Móvel seja potencialmente explorada também na educação formal da sala de aula da Educação Infantil, pois:

[...] conhecer o modo como as crianças vivem sua infância e a representam, pode a partir daí, balizar ação educativa. Nessa perspectiva, os projetos pedagógicos deixam de ser para as crianças, **para** serem definidos a partir das crianças e **com** elas. (ROCHA, 2008, p. 47, grifo nosso).

Apesar de as DCN - Brasil (2013) e DCNEI – Brasil (2010) registrarem o uso da tecnologia para o exercício da cidadania e a preocupação da convergência dos recursos digitais nos planejamentos pedagógicos, percebemos o quanto esse discurso muitas vezes ainda se mantém longe da prática de educação infantil. Nesse contexto de experiência de estágio numa turma de Maternal, onde, por mais que tivessem acesso aos recursos, havia um não-reconhecimento destes como parte de uma aula.

A discussão sobre nativos digitais, imigrantes digitais e sabedoria digital contribuíram para ir além dessa relação aparentemente dicotômica nos planejamentos da educação infantil pois que, vivemos em contexto de sabedoria digital e é preciso discutir como as tecnologias móveis podem se oferecer para potencializar a relação formal do trabalho do professor. Pensando ainda nos avanços tecnológicos notou-se ainda uma mobilidade dela, estando sempre conosco, o que intriga mais ainda o fato da Tecnologia Móvel ainda não se fazer tão presente na sala de aula da Educação Infantil.

Através de uma pesquisa de caráter explicativo busquei apontar alguns dos motivos disso acontecer. O primeiro apontamento foi o fato de que muitas vezes um grande problema das mídias estarem presentes na Educação Infantil é um entendimento consumista de seu uso, seja por parte dos professores, seja por parte

dos alunos. Onde que, se não houver do professor uma preocupação em potencializar pedagogicamente a utilização para além de uma lógica consumista, o uso pode se encerrar como um entretenimento.

Um segundo apontamento, foi um “poder simbólico” que estratégias tidas como “próprias” da educação infantil têm em detrimento dos recursos digitais, baseadas em algumas das falas de meus alunos em momentos pós apreciação de vídeos, entretanto, como argumentado, os próprios recursos digitais evocam os sentidos e sensibilidades das crianças e favorece o processo de construção de conhecimento. Por último, destacamos o conflito que a mobilidade entra em relação a fragmentação ainda por vezes presente nos espaços da educação formal, que acaba omitindo a continuidade de aprendizagem que as tecnologias móveis possibilitam.

Não poderia deixar de mencionar também as aprendizagens construídas a longo dessa escrita de TCC. O “distanciamento” para a observação da minha prática educadora me permitiu ir além da descoberta de respostas para a problemática principal que foi a não convergência dos recursos digitais na sala de aula da educação infantil, mesmo com orientação das DCN. Assim, alguns limites de pesquisa se apresentaram entre eles o próprio tempo de escrita de um Trabalho de Conclusão de Curso, restrito em um semestre. Um outro aspecto que merece destaque como fator limitador de pesquisa foi o contexto singular em que ela se concentrou. Singular tanto na turma, quanto na própria estrutura física da escola (pública e federal) de educação infantil em que permitiu, eu professora *zappiens*, fazer a convergência da tecnologia móvel em meus planejamentos de aula pois que havia uma rede de internet com que e poderia sempre contar.

Consideramos importante a discussão e problematização acerca do uso das novas tecnologias na educação infantil, entretanto, compreendemos que existem, na realidade de alguns espaços de ensino formal, problemáticas quanto a inclusão digital que interferem e dificultam sua efetiva possibilidade em sala de aula (e fora dela). Leis que não permitem o uso de “celulares”⁸ na sala de aula, tomando como exemplo a Lei 12.884/2008 do Estado do Rio Grande do Sul, também anunciam

⁸ Importante destacar que a lei, em seu contexto de 2008, apresenta a impossibilidade de uso de celular. Celular que na época era basicamente para telefonar e enviar/receber mensagens. Nesse sentido, hoje temos Smartphones com diversas funcionalidades, aquelas mesmas usadas pelos professores nos *Personal Computers* (PC), ou Laboratórios das Escolas. Usar a Tecnologia Móvel, bem como, oferecer políticas de sua inclusão em sala de aula não transgredir a lei no nosso entendimento, visto que é usada para fins pedagógicos.

limites de pesquisa. Uma vez que por mais que possa haver equipamento compartilhado por outras etapas que os recebem nas suas escolas, a Educação Infantil não tem políticas ou programas de inclusão das Tecnologias, mostrando assim, que o não uso pode não acontecer por vários outros fatores. Outros caminhos investigativos e desdobramentos podem partir da pesquisa, como, por exemplo, a mobilidade que a Tecnologia oferece para além da educação formal, para além do próprio entendimento do que a UNESCO referencia como “aprendizagem móvel” (2014). E ainda, poderíamos destacar o entendimento desta aparente dicotomia entre educação formal e educação informal, como se fosse ainda possível identificá-la nesses tempos de Tecnologia Móvel, como se a sala de aula pudesse ser o “único” espaço de aprendizagem – desde a Educação Infantil.

Por fim, para além das conhecidas ponderações de alguns autores, que problematizavam o não uso das TICs na escola somente por uma “má formação do professor” (o que foi repensado a partir da discussão apresentada a respeito da sabedoria digital) ou até mesmo de uma não disponibilidade de recursos digitais na escola, esse trabalho se propôs a pensar que as discussões se mostram mais complexas e atravessam tempos e mudanças que acabam por exigir dos educadores, alunos e até mesmo gestores, novos olhares em direção aos contínuos movimentos (e mobilidades) que as tecnologias propõem.

REFERÊNCIAS

AXT, Margarete . Tecnologia na educação, tecnologia para a educação: um texto em construção. **Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 3, n.1, p. 51-62, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BOLL, Cintia Inês. Os dispositivos midiáticos na cultura digital: a ousadia enunciada em uma estética que potencializa eu, você e todos os outros que quiserem participar. In: CORA, E. J. (Org.). **Reflexões acerca da educação em tempo integral**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

BOLL, Cintia Inês.; KREUTZ, José Ricardo. **A cultura digital**: quando a tecnologia se enreda aos usos e fazeres do nosso dia a dia. Brasília, DF: MEC, 2010.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-57, set./dez., 2010.

CONTE, Elaine; MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. As tecnologias na educação: uma questão somente técnica? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1191-1205, out./dez., 2015.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; SILVEIRA, Denise Tolfo. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Como vai a arte na educação infantil?** São Paulo, 2008. Disponível em: <www.culturainfancia.com.br>. Acesso em: 12 ago. 2008.

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2010. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamentos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Madalena. Educando o olhar da observação - aprendizagem do olhar. In: FREIRE, Madalena et al. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KREUTZ, José Ricardo. A pesquisa-intervenção e o vídeo-conceito como resistência ao consumismo digital na formação de professores na modalidade EAD. **AYVU-Revista de Psicologia**, v. 1, n. 1, p. 59-76, 2014.

LEMOS, André; CUNHA, Paulo (Org.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23.

LEMOS, André. Infraestrutura para a cultura digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sergio. **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009. p. 134.

MELO, Rafaela Silva ; BOLL, Cíntia Inês. Cultura Digital e Educação: desafios contemporâneos para a aprendizagem escolar em tempos de dispositivos móveis. **RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 12, p. 1-11, 2014.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

_____. **Brain gain: technology and the quest for digital wisdom**. New York: Palgrave Macmillan, 2012.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Por que ouvir crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças e pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 46-47.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2015.

UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **O futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas**. Brasília: UNESCO, 2014.

VEEN, Ween; VRAKKING, Ben. **Homo zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.