

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Fabiana Rampelotto Penteado**

**INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CULTURAS INFANTIS NAS CULTURAS CONTEMPORÂNEAS**

**Santa Maria, RS  
2016**

**Fabiana Rampelotto Penteado**

**INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CULTURAS INFANTIS NAS CULTURAS CONTEMPORÂNEAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Escolares da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cleonice Maria Tomazzetti

Santa Maria, RS  
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Penteado, Fabiana Rampelotto  
Inclusão Digital na Educação Infantil: Culturas  
Infantis nas Culturas Contemporâneas / Fabiana Rampelotto  
Penteado.- 2016.  
82 p.; 30 cm

Orientadora: Cleonice Maria Tomazzetti  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2016

1. Educação Infantil 2. Inclusão Digital 3. Culturas  
Infantis 4. Culturas Contemporâneas I. Tomazzetti,  
Cleonice Maria II. Título.

---

© 2016

Todos os direitos autorais reservados a Fabiana Rampelotto Penteado. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

Endereço: Avenida Nove de Outubro, n. 260, Bairro Centro, Formigueiro, RS. Cep: 97210-000.

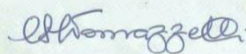
Fone: (55) 9976-0834; E-mail: fabiana.aee2012@gmail.com

**Fabiana Rampelotto Penteado**

**INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CULTURAS INFANTIS NAS CULTURAS CONTEMPORÂNEAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Escolares da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

**Aprovado em 30 de Agosto de 2016:**

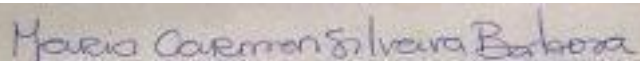


---

**Cleonice Maria Tomazzetti, Dra. (UFSM)**  
Presidente/Orientadora

---

**Sueli Salva, Dra. (UFSM)**



---

**Maria Carmen Silveira Barbosa, Dra. (UFRGS)**

Santa Maria, RS  
2016

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus que trilhou esse caminho iluminado e de muitas conquistas e aprendizados. Sou grata por colocar em minha vida tantas pessoas maravilhosas, às quais contribuíram imensamente com o meu crescimento profissional e, especialmente, com minha maturidade pessoal. E esse foi o maior ganho! Aprendi muito com elas e levarei seus ensinamentos e modo de ver e viver a vida para o resto de meus dias. Obrigada!

Agradeço de todo meu coração àquelas pessoas me apoiaram durante esses dois anos de estudos intensos, de preocupações e de alegrias.

À minha amada família, meu grande amor e companheiro Geovani, que por horas não entendia o porquê de tantos estudos, mas que sempre entendeu a importância da conclusão deste curso de mestrado para mim.

À minha eterna paixão, minha filha Gabriela, razão maior do meu viver e da minha dedicação. E à minha pequenina Helena, que não hesitou em marcar presença no finalzinho desse processo de crescimento, maturidade e aperfeiçoamento. Com uma gestação um tanto anormal, a pequena só esperou o término da docência orientada para avisar que a mamãe precisaria parar um pouco com as atividades e tomar certos cuidados para, enfim, tudo normalizar.

Aos meus pais, José e Giselda, que sempre acreditaram em minha capacidade e força de vontade. Obrigada pelos valiosos ensinamentos, que levarei para a vida toda e, que me fizeram ser a pessoa que hoje sou. O amor e o carinho de vocês foram e sempre serão a energia que preciso para ir adiante e vencer os obstáculos.

À minha sogra Jurema, fonte inesgotável de estímulo, sempre trazendo palavras de apoio e conforto.

Aos meus irmãos, Anderson e Flaiane, pela confiança e carinho.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, cunhados e cunhadas, por tantos finais de semana de encontros alegres e boas energias.

Aos meus avós, Albertina e Idalécio (*in memoriam*), Ilena e Dalci, grandes exemplos de perseverança e fraternidade.

À minha adorada “dinda” Elisane, quem incentivou e impulsionou minha vontade em ingressar no curso de mestrado.

À minha querida orientadora, professora Cleonice, que acreditou em meu potencial de uma forma que nem eu sabia ser capaz e que, mesmo à distância, pacientemente orientou

minha trajetória no decorrer do curso, respeitando minhas limitações e estimulando novas aprendizagens. Foste e será referência profissional e pessoal!

À professora Sueli, que gentilmente me acolheu como docente orientada em sua disciplina de contextos educativos na infância II e muito contribuiu na construção de novos conhecimentos e novas percepções de mundo.

À banca examinadora, professora Sueli Salva, professora Maria Carmen Barbosa e professora Ana Cláudia Pavão, que muito colaborou com a escrita da dissertação após o processo de qualificação do mestrado.

À estimada amiga e companheira de viagem Denise, que tantas vezes me ajudou e apoiou, inspirando pensamentos e inculcando reflexões. Foste uma colaboradora inestimável!

Aos colegas de curso, em especial, à Vívian, Juliana, Franciele, Andréa e Keila, pelos conhecimentos compartilhados, companheirismo e amizade.

Aos gestores, professores, pais e alunos do Centro Municipal de Educação Infantil Formiguinha, que muito colaboraram para a realização desta pesquisa.

À UFSM, especialmente, a equipe do PPGE que sempre esteve pronta a atender e resolver da melhor forma os impasses gerados.

À Capes pela concessão da bolsa de mestrado, mesmo que por curto período.

À todos vocês, meus sinceros agradecimentos!

## RESUMO

### INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CULTURAS INFANTIS NAS CULTURAS CONTEMPORÂNEAS

AUTORA: Fabiana Rampelotto Penteadó  
ORIENTADORA: Cleonice Maria Tomazzetti

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 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.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Inclusão Digital. Cultura Infantil. Cultura Contemporânea.

## ABSTRACT

### **DIGITAL INCLUSION IN CHILDHOOD EDUCATION: CHILDREN'S CULTURES IN CONTEMPORARY CULTURES**

AUTHOR: Fabiana Rampelotto Penteadó

GUIDANCE: Cleonice Maria Tomazzetti

Technological advances in recent years has caused a deep social unrest related to the inclusion of digital culture. In this sense, the school as a social promoter of human development, can't deny its legitimacy in the integration of digital culture to pedagogical practice in order to provide contemporary education of quality able to socialize and humanize the subject to favor the full development of educating (LDB 9.394/96). Connected to Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria (UFSM), linked to the Line of Research School Practice and Public Policy (LP2) and the Group for Research and Contemporary Studies in Education and Childhood (GIECEI), the present study seeks subsidies for development of the Master of Research "Digital Inclusion in Childhood Education: Children's cultures in contemporary cultures". Presents the central theme of analysis education for children in contemporary sociocultural approach with an emphasis on digital inclusion, aiming to understand how children of preschool interact with contemporary digital culture in childhood education. Of exploratory nature, this research, is configured as a case study, instrumentalized through semi-structured interviews, and observations and interventions with a group of children in preschool age enrolled in the Municipal Center *Formiguinha* Childhood Education, located in the municipality Formigueiro/RS. Grounded theory in political and philosophical studies of Arendt (2005; 2009), in Brazilian educational legislation and public policies for digital inclusion, as well as in the propositions about education and technology (BRITO, 2008; KENSKI, 2007; PAPERT, 1993 and TARJA, 2001), and Chauí (2006), Candau (2002), Cohn (2005), Kramer (2007), Barbosa (2000; 2007; 2014) and Corsaro (2011), sought to reconstruct the concept of children's culture. Finally, observe and intervene with the group of children led to understand that they themselves, from the interpretative reproduction of culture that elaborate, considering the characteristics of childhood, challenge yourself in the interaction with technological equipment, rebuilding thus their own perceptions about culture children and contemporary culture.

**Keywords:** Childhood education. Digital inclusion. Childhood culture. Contemporary culture.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Entrada do Centro Municipal de Educação Infantil Formiguinha. ....	27
Figura 2 – Prédio 1 .....	27
Figura 3 – Prédio 2. ....	27
Figura 4 – Área Externa. ....	28
Figura 5 – Pracinha. ....	28
Figura 6 – Equipamentos Digitais e Tecnológicos.....	31
Figura 7 – Crianças em suas brincadeiras e invenções. ....	41
Figura 8 – Crianças e a Reprodução Interpretativa de cultura. ....	42
Figura 9 – Crianças guardando os brinquedos. ....	53
Figura 10 – Crianças brincando na sala de aula. ....	58

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Desenho Metodológico da Pesquisa.....	24
Quadro 2 – Quadro Indicativo das atividades da pesquisa – Observações e Intervenções .....	33
Quadro 3 – Excerto do Diário de Campo.....	54
Quadro 4 – Excerto do Diário de Campo.....	55

## LISTA DE SIGLAS

<b>GIECEI</b>	Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos em Educação e Infância
<b>TICs</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>GTTI</b>	Grupo de Trabalho Interministerial
<b>MCT</b>	Ministério de Ciência e Tecnologia
<b>Socinfo</b>	Sociedade da Informação
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>CRCs</b>	Centros de Recondicionamento de Computadores
<b>PNBL</b>	Plano Nacional de Banda Larga
<b>Gesac</b>	Programa Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao cidadão
<b>Proinfo</b>	Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia
<b>Integrado</b>	Educacional
<b>PROUCA</b>	Programa Um computador por aluno
<b>CMEIF</b>	Centro Municipal de Educação Infantil
<b>TCE-RS</b>	Tribunal de Contas do Estado
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>SMECDE</b>	Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desportos e Eventos
<b>CIEE</b>	Centro de Integração Empresa-escola
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I</b> .....	19
<b>1. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	19
1.1. O CAMINHO PERCORRIDO NA BUSCA DA METODOLOGIA IDEAL PARA DESENVOLVER PESQUISA COM CRIANÇAS.....	19
1.2. PESQUISA EM EDUCAÇÃO: SOB A PERSPECTIVA METODOLÓGICA DO ESTUDO DE CASO.....	21
1.3. O CAMPO DE PESQUISA E SUAS ESPECIFICIDADES .....	24
1.4. CONSOLIDAÇÃO DA PESQUISA .....	30
<b>CAPÍTULO II</b> .....	35
<b>2. A CRIANÇA E SUAS INFÂNCIAS: UM OLHAR CULTURAL</b> .....	35
2.1. TEORIZANDO CRIANÇA E INFÂNCIA .....	35
2.2. A CRIANÇA COMO PRODUTORA DE CULTURA: CULTURAS DA INFÂNCIA OU CULTURAS INFANTIS? .....	38
2.3. CULTURAS INFANTIS NAS CULTURAS CONTEMPORÂNEAS .....	42
2.4. A VISÃO ARENDTIANA ACERCA DA CULTURA CONTEMPORÂNEA .....	44
<b>CAPÍTULO III</b> .....	47
<b>3. INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA</b> .....	47
3.1. INCLUSÃO DIGITAL A CAMINHO DA ESCOLA.....	47
3.2. DESENVOLVENDO A CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	51
3.2.1. A criança e os elementos da cultura digital .....	54
3.2.2. O meio cultural da criança e suas influências no processo de inclusão digital .....	56
3.2.2.1. A escola como meio cultural .....	56
3.2.2.2. A família como meio cultural .....	59
3.3. A ESCOLA COMO OPORTUNIZADORA DO PROCESSO DE INCLUSÃO DIGITAL .....	60
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	63
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	67
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE</b> .....	72
<b>APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO</b> .....	76
<b>APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA REALIZADA COM AS CRIANÇAS</b> .....	78
<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFSM</b> .....	80

## INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Considerando o avanço, apesar de lento, das políticas públicas em prol da melhoria educacional, bem como as manifestações para a transformação qualitativa das práticas escolares, percebe-se uma profunda mobilidade da sociedade em busca da inserção ao mundo digital e tecnológico.

Desta forma, a escola, enquanto promotora social do desenvolvimento humano, não poderá negar sua legitimidade na inserção desse novo paradigma cultural ao fazer pedagógico a fim de proporcionar uma educação contemporânea de qualidade que seja capaz de incluir os sujeitos aprendizes nas diferentes áreas social, política e cultural, vivenciadas na atualidade.

Este estudo é fruto das inquietações da pesquisadora ao confrontar os estudos orientados na área da infância, provenientes das discussões suscitadas nos encontros com os integrantes do Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos em Educação e Infância (GIECEI), com as práticas escolares dinamizadas nas instituições de educação infantil e as políticas públicas educacionais emergentes.

Além de pouquíssimos estudos e pesquisas encontrados em relação à temática proposta, vale salientar que a necessidade de se investigar a inclusão digital na educação infantil emergiu da prática profissional e pedagógica da pesquisadora devido ao fato de acreditar que todos os sujeitos, independentemente de sua classe social e da cultura na qual estão inseridos, são sujeitos de direitos, portanto, deverão receber uma educação cidadã, crítica e consciente que, na sua plenitude, contribua para a formação integral de cada um. Assim, esta pesquisa apresenta como problema central, **investigar como as crianças interagem com as culturas digitais contemporâneas no Centro Municipal de Educação Infantil Formiguinha.**

No decorrer desta pesquisa, buscar-se-á discutir aspectos relacionados às culturas infantis com a finalidade de alicerçar uma reflexão com intuito de compreender como a escola, enquanto centro promotor e produtor das diversas culturas sociais, poderá/deverá oportunizar uma integração crítica da cultura digital ao mundo das crianças, as quais encontram-se imersas nessa cultura de modo espontâneo e gradativo.

Neste sentido, a presente pesquisa tem como objeto de estudo relacionar a inclusão digital às culturas da infância na contemporaneidade.

Contextualizando o tema, parte-se do princípio de que o mundo contemporâneo está voltado às tecnologias e suas evoluções/revoluções. Assim, a educação não pode e não deve

estar fora do processo tecnológico que vem transformando a sociedade e suas culturas, modificando gradativamente as relações inter e intrapessoal.

Diante disso, percebemos mudanças significativas nas diversas áreas de atuação humana em que o progresso tecnológico vem auxiliar para a melhoria e qualificação do desempenho individual e coletivo no que se refere às atividades diárias, desde as mais simples, como por exemplo, efetuar uma ligação, até as mais complexas, como concluir um curso superior online na modalidade à distância.

Neste sentido, entendemos que a educação não pode, de modo algum, ficar fora desse progresso tecnológico que envolve a sociedade atual e do qual ficamos cada vez mais dependentes, seja pela facilidade, praticidade e baixo custo da comunicação, seja pela disseminação rápida e eficaz de notícias, entre outros. Nossa vida está, a cada dia, mais atrelada às tecnologias de informação e comunicação (TICs) modernas, isto é, com a notável evolução tecnológica, inserimo-nos a outras formas culturais e, assim, passamos a produzir e transformar a cultura que vivenciamos ao mesmo tempo em que somos modificados por esta, construindo, desta forma, a cultura contemporânea.

Percebe-se que a prematuridade com que as crianças vêm interagindo com a cultura tecnológica, pode estar relacionada às capacidades infantis como a curiosidade, capacidade investigativa e aptidão às descobertas solitárias, fatores estes, fundamentais para estabelecer a interação da criança à cultura digital vivenciada atualmente, já que estas são intuitivas e facilmente compreendidas por elas. Além disso, é importante salientar que atualmente as crianças são usuários assíduos desta cultura e da tecnologia. Contudo, é visível a fragilidade da educação vivenciada no país mediante tantas turbulências sociais, políticas e econômicas, bem como as dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas brasileiras acerca de recursos financeiros capazes de alavancar o processo de inclusão digital.

Todavia, observa-se sinalizações de políticas públicas abertas em favor da implantação tecnológica nos ambientes educacionais, a partir do momento em que algumas escolas passaram a receber recursos federais para esta finalidade através dos programas de governo<sup>1</sup>, tais como o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010, que determinam a construção de uma agenda de educação integral para as redes de ensino estadual e municipal, ampliando a jornada escolar para 7 (sete) horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos, conforme o disposto no artigo 1º, inciso 2º do referido decreto.

---

<sup>1</sup> Programas estes que atualmente enfrentam as restrições orçamentárias do governo federal.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, *cultura digital*, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. (DECRETO nº 7.083/2010, grifo nosso).

No paradigma de uma educação contemporânea, o sistema educacional brasileiro ainda carece de políticas públicas capazes de expandir o ensino em tempo integral de tal forma que sua abrangência vigore sobre a totalidade das instituições brasileiras de educação. De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC), em 2011, aproximadamente 15 mil escolas públicas brasileiras aderiram ao Programa Mais Educação e a meta para 2014 era atingir cerca de 32 mil das pouco mais de 150 mil<sup>2</sup> escolas públicas brasileiras.

No ano 2000, com o objetivo de democratizar o acesso à informação, priorizando a utilização das tecnologias de informação e comunicação, o governo federal cria o Programa Governo Eletrônico Brasileiro<sup>3</sup> e, posteriormente, estabelece a criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTTI) que tem como finalidade propor políticas, diretrizes e normas para o uso das novas formas de interação social. Nessa perspectiva, o Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) implementa o programa Sociedade da Informação (Socinfo) que determina um conjunto de ações voltadas ao fortalecimento da competitividade da economia e à expansão do acesso da sociedade às TICs.

Neste mesmo ano, com intuito orientador, fora lançado o *Livro Verde*, o qual propõe um estudo mais aprofundado acerca dos processos tecnológicos de informação e comunicação atrelados ao desenvolvimento mundial pós-moderno que traz consigo um grande potencial transformador tanto na dimensão político-econômica, como social, cultural e educacional. Cabe destacar que uma das Linhas de Ação do Programa Sociedade da Informação no Brasil, dentre outras não menos importantes, é a Educação na sociedade da informação que visa:

o apoio aos esquemas de aprendizado, de educação continuada e a distância baseados na Internet e em redes, mediante fomento a escolas, capacitação dos professores, auto-aprendizado e certificação em tecnologias de informação e comunicação em larga escala; ... (Takahashi, 2000, p. 10)

E o que aqui nos interessa nos remete à:

<sup>2</sup> Dados retirados da Pesquisa O Raio x das escolas do país, publicada em 15/08/2015. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/educacao/2015/censo-escolar-2014/o-raio-x-das-escolas-do-pais.html>>. Acesso em: 08 out. 2015.

<sup>3</sup> O conceito de Governo Eletrônico Brasileiro surge a partir da evolução das TICs, principalmente a internet, estabelecendo novas formas de relacionamento entre administração pública e sociedade na tentativa de democratizar o acesso às TICs e promover a inclusão digital.

[...] implantação de reformas curriculares visando ao uso de tecnologias de informação e comunicação em atividades pedagógicas e educacionais, em todos os níveis da educação formal. (Takahashi, 2000, p. 10)

Além dos programas citados acima, o governo federal, tem feito um grande esforço com a finalidade de democratizar o acesso à inclusão digital para que os cidadãos brasileiros participem politicamente da *sociedade do conhecimento*<sup>4</sup>, gerindo ações que venham a garantir a expansão e a utilização das TICs acarretando melhorias ao “desenvolvimento social, econômico, político, cultural, ambiental e tecnológico” (<http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/inclusao-digital>). No site do Governo eletrônico encontramos uma lista de programas e ações destinadas a este fim, tais como: Programa Banda Larga nas Escolas<sup>5</sup>, Casa Brasil<sup>6</sup>, Centros de Recondicionamento de Computadores (CRCs)<sup>7</sup>, Cidades Digitais<sup>8</sup>, Inclusão Digital da Juventude Rural<sup>9</sup>, Projeto Cidadão Conectado – Computador para todos<sup>10</sup>, Plano Nacional de Banda Larga (PNBL)<sup>11</sup>, Programa Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao cidadão (Gesac)<sup>12</sup>, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais<sup>13</sup>, Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado)<sup>14</sup>, Redes Digitais da Cidadania<sup>15</sup>, Telecentros<sup>16</sup>, Territórios Digitais

<sup>4</sup> Para o austríaco Peter Drucker, considerado pai da administração moderna, a educação formal, consequentemente a escola, tornar-se-á o centro da sociedade do conhecimento. O autor entende que sociedade do conhecimento, apesar de competitiva, é a sociedade na qual o conhecimento é acessível a todos. (DRUCKER, 2002, p. 53)

<sup>5</sup> De acordo com dados do portal do Ministério da Educação, este programa tem por objetivo conectar todas as escolas públicas urbanas à internet.

<sup>6</sup> Este projeto tem o objetivo de levar computadores e conectividade às comunidades presentes em áreas de baixo índice de desenvolvimento humano, promovendo ações em tecnologia associada à cultura, arte, entretenimento, articulação comunitária e participação popular.

<sup>7</sup> Com a finalidade de promover a formação de jovens de baixa renda, o projeto CRCs, recondiciona computadores que, posteriormente, são doados para escolas públicas e outros programas de inclusão digital.

<sup>8</sup> O objetivo deste programa é modernizar a gestão, ampliar o acesso aos serviços públicos e promover o desenvolvimento tecnológico dos municípios brasileiros.

<sup>9</sup> Este programa tem como objetivo capacitar jovens brasileiros das áreas rurais na utilização das TICs.

<sup>10</sup> Conforme o Decreto nº 5.542, de 20 de setembro de 2005, o Projeto Cidadão Conectado tem por finalidade promover a Inclusão digital por meio da aquisição de computadores, programas de computadores e suporte e assistência técnica, em condições facilitadas.

<sup>11</sup> Lançado pelo governo federal em 2010, o PNBL, pretende democratizar a banda larga as regiões mais excluídas reduzindo seu custo e aumentando sua velocidade.

<sup>12</sup> Direcionado às comunidades brasileiras em vulnerabilidade social, o Gesac oferece conexão gratuita à internet de banda larga.

<sup>13</sup> Destinado às redes estadual e municipal de ensino, as Salas de Recursos Multifuncionais, visam atender com qualidade alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados no ensino regular, oferecendo equipamentos, mobiliários, materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para a realização do atendimento educacional especializado.

<sup>14</sup> É um programa de formação voltado ao uso didático-pedagógico das TICs na escola, articulado à distribuição de equipamentos tecnológicos, oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais para as escolas públicas.

<sup>15</sup> Criado em 2012, possibilita a formação para o uso das TICs e da internet em espaços públicos de livre acesso.

<sup>16</sup> Com objetivo de promover o desenvolvimento social e econômico das comunidades mediante inclusão digital, os telecentros são equipados com computadores conectados à internet, de acesso público e gratuito, funcionam como espaço de integração, cultura e lazer.



(Casas Digitais)<sup>17</sup>, Programa Um computador por aluno (PROUCA)<sup>18</sup>. Convém salientar que grande parte das ações supracitadas são geridas pela Secretaria de Inclusão Digital em parceria com outras secretarias e órgãos públicos. Contudo, apesar dos inúmeros esforços do governo em prol da Inclusão Digital em território nacional, não encontramos nenhum programa voltado com exclusividade ao público da educação infantil.

Diante disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, no seu Artigo 29, na seção II, Da Educação Infantil, mediante alterações propostas pela Lei nº 12.796/13, deixa claro que esta etapa da educação básica “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (p.21). Seguindo o pressuposto estabelecido pela legislação educacional, entende-se que as unidades de educação para a infância devem contribuir de forma complementar no processo de desenvolvimento das crianças pequenas, dando continuidade às proposições sociais do mundo contemporâneo.

Assim, percebemos a existência de políticas públicas destinadas à inclusão digital e tecnológica, porém, isso não quer dizer que todos os municípios são devidamente contemplados com recursos para esta finalidade e/ou aderem aos programas de governo, devido ao investimento (contrapartida) municipal que, necessariamente, precisa ser envolvida.

Após introduzir e justificar a proposta de estudo, contemplaremos no primeiro capítulo desta dissertação de mestrado os *Encaminhamentos Metodológicos*, organizado com a finalidade de mostrar o caminho percorrido na busca da metodologia ideal para desenvolver pesquisa com crianças, caracterizada enquanto estudo de caso. Encontra-se também, neste capítulo, o Desenho Metodológico da Pesquisa que serviu de guia durante a realização deste estudo e, por fim, encerramos com a apresentação e análise do campo de pesquisa e suas especificidades.

No segundo capítulo, abordaremos *A criança e suas infâncias: um olhar cultural*, cuja intenção é provocar no leitor um processo reflexivo acerca dos conceitos de criança e infância, procurando definir culturas infantis e culturas da infância para, desta forma, conceber/reconhecer a criança como produtora das culturas contemporâneas. Posteriormente, analisamos a cultura contemporânea sob a ótica de Hannah Arendt.

---

<sup>17</sup> Criado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) em 2008, o projeto Territórios Digitais, por meio das Casas Digitais, visa oferecer gratuitamente o acesso à informática e a internet para as comunidades rurais (assentados, agricultores familiar, comunidades ribeirinhas, indígenas e quilombolas).

<sup>18</sup> Constituído pela Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010, este programa objetiva promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimentos dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras por meio de computadores portáteis.

Já o terceiro capítulo foi destinado a apresentar a *Cultura digital na Educação Infantil: Interpretação dos dados da pesquisa*, conceituando, primeiramente, o que chamamos de Inclusão Digital para, então, reflexionarmos o pensamento acerca da Cultura Digital na Educação Infantil, objetivando aprofundar-se nos conhecimentos trazidos por Vygotsky e Leontiev de modo a relacionar o brinquedo e as brincadeiras infantis à cultura contemporânea produzida pelas crianças. Posterior a isso, passamos propriamente à interpretação dos dados coletados na pesquisa, estabelecendo como categorias de análise: primeiro, *A criança e os elementos da cultura digital*; em segundo, *O meio cultural da criança e suas influências no processo de inclusão digital* e, em terceiro, *A escola como oportunizadora do processo de inclusão digital*.

Deste modo, ao final deste estudo, são apresentadas as considerações finais, esclarecendo algumas percepções acerca do desenvolvimento da pesquisa, destacando e compreendendo, enfim, como as crianças interagem com as culturas contemporâneas em tempos modernos.

## CAPÍTULO I

### 1. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

#### 1.1. O CAMINHO PERCORRIDO NA BUSCA DA METODOLOGIA IDEAL PARA DESENVOLVER PESQUISA COM CRIANÇAS

A motivação principal para a realização desta pesquisa de mestrado aconteceu, há alguns anos, quando a pesquisadora fazia parte do núcleo docente do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEIF), localizado na zona urbana do município de Formigueiro/RS, sendo esta a única escola da cidade que atende, especificamente, ao público desta etapa da educação básica.

Uma questão que inquietava era a possibilidade de desenvolver um trabalho didático pedagógico que proporcionasse maior entusiasmo e que provocasse a curiosidade das crianças, revelando a infância e o protagonismo infantil através da cultura contemporânea, ou seja, através da inclusão da cultura digital que ora não era oferecida às crianças, sendo que muitas delas deixavam a escola sem ter acesso algum aos meios mais avançados de tecnologia em âmbito escolar.

Nesta perspectiva, pensou-se em um projeto cujo modelo estaria embasado em uma proposta pedagógica relacional (BECKER, 2001) que considera os conhecimentos construídos pela criança a partir de suas interações e os relaciona com o mundo conceitual do educador, isto é, trazer o mundo dos sujeitos pesquisados para dentro do mundo conceitual do pesquisador que, apoiado na corrente epistemológica construtivista, prioriza a construção do mundo que se quer, recriando conhecimentos anteriormente constituídos pela humanidade no decorrer da sua história.

O *locus* da pesquisa é uma classe de Pré-escola com crianças na faixa etária dos cinco anos de idade matriculadas na escola acima mencionada. A escolha por este grupo de crianças se deve pelo fato de as mesmas estarem concluindo a educação infantil sem terem oportunidade de acesso, em âmbito escolar, aos equipamentos tecnológicos, bem como aos elementos da cultura digital contemporânea. Assim, com a finalidade de investigar esta primeira percepção acerca das vivências e experiências escolares destas crianças quanto ao processo de inclusão digital na educação infantil, apresentamos como objetivo central desta pesquisa: **Compreender como as crianças em idade pré-escolar do Centro Municipal de Educação Infantil Formiguinha interagem com as culturas digitais contemporâneas.**

Com o intuito de melhor articular as ideias e as reflexões sobre a questão norteadora da pesquisa, bem como sobre o objetivo geral, buscou-se aprofundamento em alguns objetivos específicos:

- Descrever os elementos da cultura digital presentes no meio cultural, familiar e escolar, das crianças;
- Analisar como o meio cultural da criança influencia no processo de inclusão digital;
- Entender como a escola de educação infantil auxilia na promoção da cultura digital contemporânea.

A fim de responder a esses objetivos, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, pois se entende que este tipo de pesquisa

[...] trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1997, p. 21-22).

Desta forma, tencionamos a pesquisa na esfera dos “significados das ações e relações humanas” (MINAYO, 1997, p. 22), produzindo informações fundamentadas que possibilitaram gerar novas informações capazes de provocar mudanças e transformações nas práticas educacionais e pedagógicas desenvolvidas atualmente nesta unidade de educação infantil, especialmente no que diz respeito às culturas digitais contemporâneas.

Cabe ressaltar que o método qualitativo tende a explicar o porquê das coisas, no sentido de explicar o que poderá ser realizado para melhoria de determinado aspecto. Contudo, não é capaz de quantificar valores, médias e estatísticas, nem se submete à prova de fato, pois os dados analisados não podem ser medidos, valendo-se, sobretudo, de diferentes abordagens. Assim, a pesquisa de mestrado em questão emergiu, dado que, ao descrever os elementos da cultura digital presentes nas diversas culturas produzidas na infância e analisar como esse meio cultural das crianças influencia no processo de inclusão digital, compreender-se-á como a escola de educação infantil poderá auxiliar na promoção da cultura digital contemporânea e como contribuirá para a formação e apropriação dessas culturas, de modo que se desenvolva embasada nos pressupostos de uma abordagem metodológica do tipo qualitativa.

A partir de uma pesquisa do tipo exploratória de enfoque qualitativo inicializamos este estudo que permitiram ao pesquisador - apoiado em suas hipóteses - a possibilidade de aprofundar seus estudos

nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maiores conhecimentos [...]. [...] para encontrar os elementos necessários que lhe permitam,

em contato com determinada população, obter os resultados que deseja (TRIVIÑOS, 1987, p. 109).

A ideia desse autor acerca da pesquisa exploratória vem ao encontro do que identificamos como fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado devido ao fato de suscitar um estudo mais aprofundado da realidade da educação infantil no município acima citado e do contexto escolar e familiar das crianças inseridas nesta etapa da educação básica. Este tipo de pesquisa propicia ao pesquisador familiarizar-se com um assunto ainda pouco explorado no sentido de melhor conhecer aspectos relacionados àquele assunto, nesse caso, compreender como as crianças matriculadas em uma turma de pré-escola do CMEIF interagem com as culturas digitais contemporâneas.

O estudo do tipo exploratório, segundo Triviños (1987), não exclui a revisão bibliográfica, nem as entrevistas, muito menos a utilização de questionários. Portanto, tornou-se fundamental, ao desenvolvimento deste estudo, a realização de uma pesquisa bibliográfica, pois mesmo que existam poucas referências sobre o assunto pesquisado, atualmente, nenhuma pesquisa começa totalmente do zero. Também, no sentido de agregar maiores informações ao leitor, o método de pesquisa documental é de grande importância devido à utilização de materiais que ainda não receberam tratamento analítico (GIL, 2008). Nesse caso, foram analisados documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Formigueiro, assim como decretos e resoluções criadas pelo Conselho Municipal de Educação, além do Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico do CMEIF no sentido de observar alguma proposta intencional direta relacionada à cultura digital em ambientes de educação infantil.

Posterior às análises documentais, a pesquisadora, inserida na unidade educacional, projetou os estudos com o intuito de compreender os significados e interpretações que o grupo de crianças, público alvo da pesquisa, possuía acerca das culturas digitais contemporâneas e qual sua importância para a inclusão social do cidadão. Portanto, esta pesquisa segue apoiada metodologicamente nas técnicas do estudo exploratório que se configura como Estudo de Caso.

## 1.2. PESQUISA EM EDUCAÇÃO: SOB A PERSPECTIVA METODOLÓGICA DO ESTUDO DE CASO

Segundo Yin (2001), estudo de caso,

é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos (p. 32).

A partir da definição de Yin acerca de uma metodologia de estudo de caso, entende-se este como tal, devido ao fato de se tratar de uma dentre as várias instituições educacionais presentes no município; trata-se de um grupo específico de crianças que frequenta a pré-escola nível B<sup>19</sup> (conforme classificação do CMEIF); cujo objetivo é compreender como estas crianças interagem com a cultura digital contemporânea. Complementando essa ideia, Yin (2001), descreve que o estudo de caso “surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos” (p. 21). E, é nesse sentido, de entender os fenômenos sociais que acontecem internamente durante as interações do grupo de crianças com equipamentos da cultura digital, que evidenciamos a necessidade de se fazer uma pesquisa orientando-se metodologicamente pelas técnicas do estudo de caso. Nessa mesma linha, entendemos a importância de se desenvolver uma pesquisa focada nas relações dos sujeitos com a cultura digital e tecnológica presente na contemporaneidade.

Com a finalidade de responder aos objetivos específicos delimitados, utilizamos como instrumentos de coleta de dados a técnica de observação participante concomitantemente às intervenções junto ao grupo de alunos e com o objetivo de complementar os dados extraídos a partir das observações e intervenções em classe, foram previamente organizadas questões que compuseram uma espécie de questionário que orientou os momentos de intervenção. Portanto, utilizamos como instrumento de pesquisa a técnica de coleta de dados baseada na entrevista semi-estruturada, dado que este “[...] é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 145-146). De caráter flexível, possibilita aos sujeitos da pesquisa uma participação espontânea e, contudo, mais descontraída e menos formal, enriquecendo, assim, a pesquisa na sua íntegra. O fato de utilizarmos a história da evolução da cultura digital e tecnológica, apresentando vários equipamentos e recursos provenientes desta cultura, contribuiu para tornar o processo de coleta de dados (entrevista semi-estrutural coletiva) mais prazeroso e atrativo ao público infantil. Assim, ao mesmo tempo em que a história da evolução digital e tecnológica é resgatada, realizamos as perguntas, conduzindo o diálogo de forma interativa e lúdica, possibilitando, assim, a interação das crianças com os equipamentos tecnológicos disponibilizados pela pesquisadora. Vale salientar que as intervenções foram realizadas coletivamente, dividindo a turma em dois

---

<sup>19</sup>De acordo com a classificação do CMEIF, as turmas estão separadas conforme a idade das crianças, sendo que, ao Pré A cabe a matrícula de alunos com 4 anos e, ao Pré B cabe a matrícula de alunos com 5 anos de idade, respeitando as datas limites fornecidas pelo Censo Escolar.

subgrupos a fim de viabilizar e dinamizar o processo. Nesta fase da pesquisa, os sujeitos pesquisados tiveram livre acesso aos equipamentos, sob orientação da pesquisadora que utilizou filmagens e fotografias destes momentos de interação como forma de registro, apesar de ser, o diário de campo, o principal instrumento de trabalho quando falamos em observação participante (MINAYO, 2009). O autor define observação participante “como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica” (p.70). Assim, entende-se que o pesquisador tomará seu lugar no espaço social da pesquisa, participando da vida social e cultural dos sujeitos pesquisados, com objetivo de coletar os dados e compreender o contexto a ser pesquisado.

Este estudo de caso foi proposto pelo fato de agregar ao conhecimento estrutural, regado, interativo e de processos ativos, perspectivas vitais, representativas e culturais (SARMENTO, 2011), cuja preocupação essencial está em pesquisar as dimensões socioculturais que envolvem o grupo de crianças e quais suas influências sobre a inclusão digital na educação infantil. Para isso, partimos do pressuposto de que há um mundo cultural a ser descoberto, onde o pesquisador deverá estar inserido na realidade pesquisada para, assim, poder compreendê-la. Triviños (1994) afirma que o valor científico dos achados da pesquisa dependerão do modo como a descrição da cultura observada e vivenciada será realizada (p. 121). Assim, apoiamo-nos em suas referências para firmar a importância de estar presente na sala de aula, observando e participando das rotinas do grupo, em fim, propondo atividades cognitivas lúdicas ao disponibilizar equipamentos provenientes da evolução cultural digital e tecnológica.

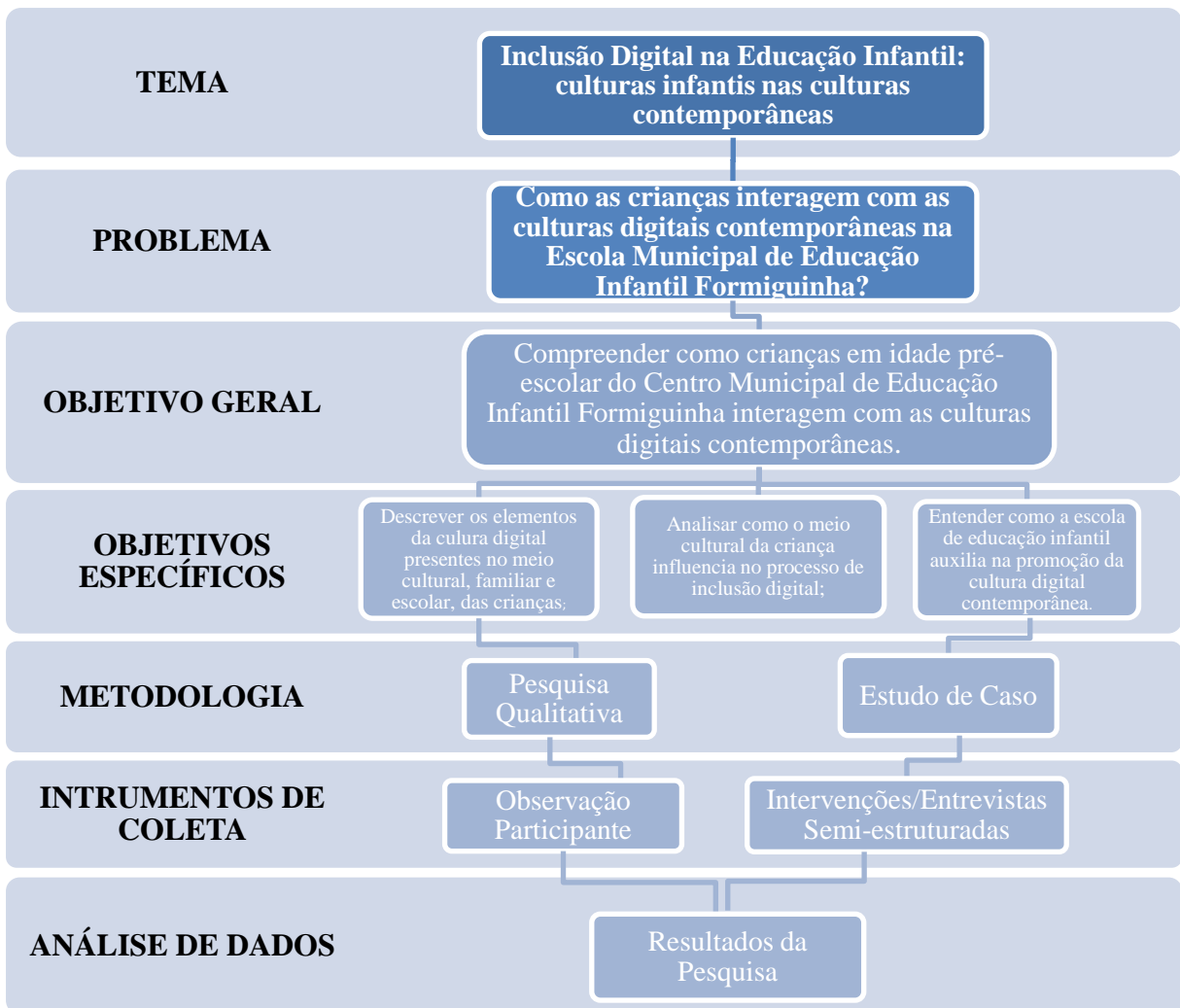
Cabe ressaltar que o procedimento de interpretação dos dados coletados no decorrer da pesquisa estão apoiados na abordagem sociocultural<sup>20</sup> e sustentados a partir dos estudos referente à infância e as culturas contemporâneas. Buscou-se apoio na abordagem sociocultural, por entender que, ao estar inserido socialmente, o sujeito torna-se capaz de produzir, reproduzir e interpretar a cultura da qual faz parte.

Com o intuito de observar a pesquisa de um modo geral, propomos a análise do desenho metodológico abaixo, o qual reescreve o problema, os objetivos, a metodologia e os instrumentos de coleta e a análise de dados da pesquisa, facilitando a compreensão.

---

<sup>20</sup> Conforme Mizukami (1986, p. 90), “o homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade”.

Quadro 1 – Desenho Metodológico da Pesquisa.



Fonte: Autora/pesquisadora.

### 1.3. O CAMPO DE PESQUISA E SUAS ESPECIFICIDADES

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de ensino de Formigueiro/RS. Com o intuito de melhor compreender o contexto macro educacional do qual a escola faz parte, consideramos importante destacar alguns dados referente à Educação Infantil neste município.

Os dados contidos na Radiografia da Educação Infantil no Estado do Rio Grande do Sul<sup>21</sup>, elaborada pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE-RS), revelam que o município de Formigueiro está posicionado em 389º lugar no ranking dos municípios do estado, atendendo 133 crianças na educação infantil, cerca de 31,22% da população infantil do município;

<sup>21</sup> Dados do ano de 2013, conforme o Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul.



destas, 40 estão matriculadas na creche, referente à 14,55% da população infantil de 0 a 3 anos de idade, e 93 matriculadas na pré-escola, equivalente à 61,59% da população infantil de 4 a 5 anos de idade. De acordo com esse estudo, é necessário criar 156 novas vagas na educação infantil, sendo 98 vagas para crianças de creche e 58 para pré-escolares a fim de atingir a meta 1<sup>22</sup> do Plano Nacional de Educação (PNE). Para tanto, encontra-se em construção no município uma unidade do ProInfância<sup>23</sup>, localizada ao lado do CMEIF, que ampliará o atendimento exclusivamente das crianças entre 0 e 3 anos de idade. Contudo, por ser este um município de pequeno porte com cerca de 7.014<sup>24</sup> habitantes (dados do ano de 2010) e apesar dos esforços em prol de melhorias para a educação municipal, Formigueiro ainda permanece muito aquém na classificação dos municípios do estado no que se trata de educação infantil.

Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação de Formigueiro, além do CMEIF, localizado na zona urbana, o município também oferece classes de pré-escola em mais três escolas de ensino fundamental localizadas no interior (zona rural do município), totalizando 27 alunos de educação infantil matriculados em escolas do meio rural. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz de Lima Baldez, atende uma turma mista de pré-escola com 6 alunos com idades entre 4 e 5 anos; a Escola Municipal de Ensino Fundamental La Salle, da mesma forma, atende 12 alunos e; a Escola Municipal de Ensino Fundamental São Vicente de Paula, 9 alunos. Consideradas como extensão do CMEIF, estas classes pré-escolares seguem o planejamento, o calendário e as orientações do CMEIF, porém seu funcionamento está sob o regime e é realizado nas dependências de escolas de ensino fundamental.

Inaugurada no ano de 2000, não podemos deixar de caracterizar o CMEIF no seu contexto sociocultural cujas bases são firmadas na atividade rural, especificamente na agropecuária, embora urbanizada. Iniciou suas atividades em abril daquele ano, nos turnos da manhã e da tarde, atendendo a 37 alunos de creche e 50 alunos de pré-escola, contando com uma equipe profissional de 12 professoras. Reconhecida como a única escola exclusivamente de educação infantil em Formigueiro, atualmente o Centro Municipal de Educação Infantil

---

<sup>22</sup> Meta 1 do PNE: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 9).

<sup>23</sup> O Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede escolar pública de educação infantil (ProInfância) é um programa nacional de assistência financeira aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas.

<sup>24</sup> De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=430840&search=rio-grande-do-sul|formigueiro>>. Acesso em: 05 set. 2016.

Formiguinha apresenta em seu quadro funcional: 1 diretora (40hs); 1 vice-diretora (20hs); 1 coordenadora-pedagógica (20hs); 1 professora responsável pela brinquedoteca (40hs); 2 professoras substitutas (cada uma com 20hs); 1 professora de educação física (8hs) que atende um dia na semana nos turnos manhã e tarde, por aproximadamente uma hora para cada uma das turmas de pré-escola e 30 minutos para as turmas da creche; 3 professoras (40hs) e 2 professoras (20hs) responsáveis pelas 8 turmas (4 turmas de creche e 4 turmas de pré-escola); 3 funcionárias, sendo uma responsável pela merenda (40hs) e as demais responsáveis pelos serviços de limpeza (uma com 20hs, que exerce suas funções no turno da manhã e outra com 25hs, no turno da tarde) e 2 estagiárias (40hs cada uma) contratadas através do Centro de Integração Empresa-escola (CIEE) para auxiliar as professoras das turmas de creche; com o objetivo de atender um total de 122 alunos entre creche e pré-escola. É importante salientar que a maioria das professoras da escola, incluindo equipe diretiva, são graduadas em Pedagogia e pós-graduadas em cursos voltados à área da educação, como: Pedagogia Gestora, Supervisão Escolar e Mídias na Educação.

Exercendo suas funções em dois turnos, matutino e vespertino, o CMEIF tem matriculados até dezembro de 2015: 48 alunos na creche e 74 alunos na pré-escola, os quais são muito bem abrigados nas instalações da instituição. Esta, por sua vez, está organizada em dois prédios (conforme imagem abaixo), no primeiro e mais amplo, estão localizadas no segundo piso: sala da direção, sala da coordenação pedagógica, cozinha, banheiros (feminino e masculino) apropriados para as crianças, um pequeno depósito e 2 sala de aula que abrigam turmas de pré-escola. No andar térreo deste mesmo prédio, estão em funcionamento 2 salas de aula, ambas destinadas ao atendimento de crianças de creche, um banheiro apenas (em tamanho habitual) e uma pequena sala organizada para a brinquedoteca e que também é utilizada como sala de vídeo. No segundo prédio, há uma sala ampla que abriga crianças de creche do maternal I, banheiros adequados para as crianças, banheiro para professores, cozinha ampla e depósito, área coberta e um bom espaço externo aberto. Em termos gerais de estrutura física, a escola apresenta salas amplas com mobiliário adequado para o público da educação infantil, além de pracinha e caixa de areia.

Figura 1 - Entrada do Centro Municipal de Educação Infantil Formiguinha.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015).

Figura 2 – Prédio 1



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015).

Figura 3 – Prédio 2.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015)

Figura 4 – Área Externa.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015).

Figura 5 – Pracinha.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015).

Lúdicas, coloridas e enfeitadas, em todas as salas de aula, encontramos brinquedos, livros e jogos pedagógicos de acordo com a faixa etária das crianças. Entretanto, não observamos a organização de um laboratório de informática, nem a presença de computadores nas salas de aula para uso dos alunos, os equipamentos de informática existentes na escola são de uso exclusivo da equipe diretiva e professores.

É importante ressaltar que nas dependências da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desportos e Eventos (SMECDE) do município há um laboratório de informática que conta com 20 computadores, acesso gratuito à internet e um estagiário do curso técnico em informática em horário integral. Todos os alunos das escolas do município podem utilizar a sala e os equipamentos disponibilizados; no entanto, os horários disponíveis restringem o livre acesso dos estudantes, pois alunos que participam de um curso técnico em administração

oferecido por uma instituição privada em parceria com a SMECDE também usufruem do laboratório. Também foram oferecidas, no decorrer do ano de 2015, aulas de iniciação à informática para um grupo da terceira idade. Entretanto, as crianças da educação infantil não costumam visitar este laboratório, pois não há profissional capacitado para desenvolver atividades para este público utilizando aplicativos tecnológicos para computadores.

A equipe do CMEIF demonstra grande preocupação em manter as raízes culturais formadas na escola e construídas por meio das interações com as famílias das crianças. Muitos eventos são providos pela escola com auxílio do Conselho de Pais e Mestres (CPM), com a finalidade de integrar família e escola, fator que contribui para a formação de uma relação de ajuda mútua entre ambos, pois ao mesmo tempo em que a família precisa da escola, a escola também precisa do apoio das famílias para desenvolver uma educação de qualidade. Nesse aspecto, a escola promove atividades como: Torneio de pais, Jantares em comemoração às famílias (Dia das Mães e dos Pais), Festa Junina, Excursões, entre outros, estreitando, assim, os laços entre escola e comunidade.

Portanto, entre os aspectos que influenciaram na seleção da escola alvo, além do fato de ser esta a única escola pública de educação infantil na cidade, não prevê, em sua estrutura física e pedagógica, espaço adequado para que as crianças tenham acesso à cultura digital contemporânea, especialmente a informática. Também é importante salientar que a pesquisadora, no cargo de coordenadora pedagógica do município de Formigueiro, acompanhou pedagogicamente esta escola entre os anos de 2005 e 2008; fazendo parte, nos anos de 2009 e 2010, do núcleo docente do CMEIF; e ter participado ativamente dos processos culturais permeados no interior da escola, conhecer a cultura extraescolar e familiar, contribuíram significativamente para que este estudo firmasse suas raízes investigativas nesta instituição de EI.

Assim, após esta breve caracterização da escola, com a finalidade de melhor situar o leitor ao objeto de pesquisa, passa-se a compreender melhor o objetivo de tal investigação, entendendo, por conseguinte, o critério utilizado na escolha da referida escola.

Finalmente, no intuito de favorecer o pleno desenvolvimento do educando e a preparação para a vida social, emergiu a necessidade de compreender como as crianças em idade pré-escolar interagem com as culturas digitais contemporâneas, ou seja, como ocorre, em âmbito escolar, a socialização das culturas contemporâneas ao mundo das crianças em idade pré-escolar, especialmente, aquelas que estão deixando a primeira etapa da educação básica.

#### 1.4. CONSOLIDAÇÃO DA PESQUISA

Após contextualizar e caracterizar a escola, buscamos a seguir apresentar, numa visão geral, como a pesquisa, as observações e intervenções foram desenvolvidas.

Os primeiros contatos com a SMECDE ocorreram no primeiro semestre de 2015, na tentativa de buscar a autorização para o desenvolvimento desta pesquisa. Agendada uma visita junto à equipe pedagógica desta secretaria, primeiramente, o projeto de pesquisa foi apresentado relatando sua importância para a sociedade contemporânea e pontuando seus objetivos. Neste momento, fui muito bem recebida pela equipe da SMECDE, que gentilmente, cedeu cópias dos documentos reguladores da Educação Infantil no município, assim como, o número de escolas que oferecem esta modalidade de ensino, número de alunos matriculados e de professores, conforme fora descrito algumas páginas acima. Autorizado o desenvolvimento da investigação pela SMECDE, o próximo passo foi visitar o Centro Municipal de Educação Infantil Formiguinha, escola alvo da pesquisa. Em maio de 2015, retornei<sup>25</sup> à escola, “escola do meu coração” (grifo da pesquisadora), para uma manhã de reencontros: reencontros com ex-colegas de trabalho e eternas colegas de profissão, encontros com as crianças que fazem pulsar meu peito mais forte e provocam um brilho sem-igual ao meu olhar e, reconhecimento dos espaços escolares. Neste saudoso retorno à escola, conversamos sobre o projeto, expliquei à equipe gestora o passo-a-passo do desenvolvimento do mesmo e as possíveis datas para início das observações e inserção na turma. Como a pesquisa seria realizada com uma turma de Pré-escola nível B e o turno ideal para a pesquisadora estar presente na escola seria o matutino, precisávamos da autorização da professora regente da classe para começarmos as observações, contando que na escola funcionam duas turmas de Pré B, uma no período da manhã e outra à tarde. Ao conversar com a professora responsável pela turma da manhã, expliquei como aconteceria a investigação e a aproximação com as crianças e com os pais, de acordo com o cronograma pré-estabelecido.

Como se trata de pesquisa com crianças, com o objetivo de consolidar a pesquisa, em outubro de 2015, enviamos o projeto e demais documentos exigidos para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria que, no dia 04 de novembro de 2015, deferiu a aprovação do projeto sob CAAE nº 49609715.8.0000.5346. A partir de então, a pesquisa foi intensificada, inicialmente enviamos um comunicado aos pais e responsáveis das crianças a fim de prestar maiores esclarecimentos acerca da pesquisa e

---

<sup>25</sup> Considera-se “retorno” porque, como foi relatado anteriormente, o ingresso da pesquisadora ao magistério público iniciou nesta escola.

seus objetivos, convidando-os para um encontro com a pesquisadora. Neste encontro, apresentamos aos pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e explicamos que poderiam ou não aceitar a participação de seu filho na pesquisa. Também destacamos que as próprias crianças, através do preenchimento do Termo de Assentimento (TA), iriam concordar ou não em fazer parte deste estudo. Posterior a isso, combinamos os dias que seriam realizadas as observações e intervenções com as crianças, os quais ocorreram durante os meses de novembro e princípio de dezembro de 2015, organizados duas vezes por semana (nas terças-feiras e quintas-feiras), no decorrer do período da aula. Como já mencionamos anteriormente, as intervenções foram organizadas com a finalidade de realizarmos as entrevistas (ou, poderíamos chamar também de diálogo/conversa) de uma forma mais dinâmica com as crianças, partindo do princípio histórico do processo de evolução digital e tecnológica. Para isso, levamos até a sala de aula alguns materiais e equipamentos tecnológicos, como: Disco de vinil, fita cassete (K7) de vídeo e de áudio, CD, DVD, Pen drive, HD, Máquina de Escrever, Notebook, Tablet, Câmera fotográfica (analógica e digital), de acordo com as imagens a seguir.

Figura 6 – Equipamentos Digitais e Tecnológicos.





Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015)

O público alvo da pesquisa contou com uma turma de 20 crianças em idade pré-escolar do CMEIF que concluíram a Educação Infantil em dezembro de 2015. Entretanto, apenas 16 das 20 crianças participaram integralmente da pesquisa devido às elevadas taxas de infrequência escolar das demais crianças. Cabe ressaltar que os pais e responsáveis concordaram, sem restrições, com a participação das crianças na pesquisa, assinando o TCLE. As 16 crianças que da pesquisa fizeram parte, preencheram o TA de modo a afirmar sua vontade em participar desta investigação.

O quadro abaixo demonstra de forma sintetizada as interações realizadas com os subgrupos de crianças da classe (2 subgrupos de 8 crianças cada), divididas em quatro momentos fundamentais. O primeiro momento se refere à inserção e as observações em sala de aula, uma oportunidade informal que se traduziu em uma série de achados para a pesquisa. O segundo momento ou 1ª intervenção com as crianças foi destinado a uma breve exposição sobre a pesquisa, orientações e preenchimento do TA com acompanhamento da pesquisadora. Nos demais momentos (2ª e 3ª intervenções) foram apresentados diversos equipamentos tecnológicos, mostrando historicamente a evolução tecnológica e digital, ao mesmo tempo, em que as crianças respondiam espontaneamente aos questionamentos pré-selecionados na entrevista proposta ao grupo, conforme o modelo anexado aos apêndices.



Quadro 2 – Quadro Indicativo das atividades da pesquisa – Observações e Intervenções

<b>Observações/Intervenções com as crianças</b>			
<b>Atividades / Entrevistas</b>	<b>Objetos utilizados</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Período</b>
<b>Observação</b> em sala de aula e nos diferentes espaços escolares (pracinha, pátio, sala do vídeo)	Registro no Diário de campo	Reconhecimento do campo e do público a ser pesquisado	Primeira quinzena do mês de novembro/2015
<b>1ª Intervenção:</b> Exposição sobre a pesquisa e Orientações para o preenchimento do Termo de Assentimento	Termo de Assentimento	Obter a concessão das crianças para a realização da pesquisa	Segunda semana do mês de novembro/2015
<b>2ª Intervenção:</b> Mostra de equipamentos tecnológicos antigos para introduzir a entrevista com os subgrupos de crianças	Máquina de escrever; Fita K7; Disco de vinil; Máquina fotográfica analógica e cartucho de filme; Celular	- Descrever os elementos da cultura digital presentes no meio cultural, familiar e escolar, das crianças;	Última semana do mês de novembro/2015
<b>3ª Intervenção:</b> Mostra de equipamentos tecnológicos contemporâneos para dinamizar a realização da entrevista com os subgrupos de crianças	Computador de mesa e impressora; Notebook; Tablet; Celular touch screen; Aparelho de DVD portátil; Câmera fotográfica digital; HD externo; CD e DVD; Pendrive	- Analisar como o meio cultural da criança influencia no processo de inclusão digital;	Primeira semana do mês de dezembro/2015

Fonte: Autora/pesquisadora.

Os dados da pesquisa foram mapeados a partir das observações e intervenções realizadas com as crianças, considerando-as sujeitos competentes e capazes de oferecer uma série de dados verdadeiramente extraídos das ações da criança com os equipamentos digitais e tecnológicos e que necessitam de uma análise específica a partir das experiências e do olhar infantil.

Desenvolver pesquisa com crianças querer atenção redobrada do pesquisador na medida em que se faz necessária uma observação criteriosa das atividades, das falas e das intenções das crianças de modo que os resultados da pesquisa se mostrem com o máximo de exatidão e fidelidade.

Nos capítulos II e III pontuamos alguns conceitos e argumentos teóricos sobre criança, infância e cultura, bem como acerca da inclusão digital, para posteriormente, redirecionarmos nossos esforços em prol das análises dos resultados coletados junto às crianças.

## CAPÍTULO II

### 2. A CRIANÇA E SUAS INFÂNCIAS: UM OLHAR CULTURAL

Adentrar no universo da infância é entender o mundo sob o ponto de vista das crianças, é (re)lembrar nossa própria trajetória lançando um olhar crítico-reflexivo, substancialmente teórico, na intenção de perceber como aspectos culturais interferem no desenvolvimento da criança e de suas infâncias. Assim, este estudo busca provocar ao leitor uma reflexão acerca dos conceitos de criança e infância, procurando definir culturas infantis e culturas da infância para, desta forma, conceber/reconhecer a criança como produtora de cultura.

Ao reconhecer a criança como sujeito produtor de cultura, a infância como categoria social e geracional e, por conseguinte, as manifestações culturais desta fase da vida, pretendemos ponderar, numa perspectiva crítico-reflexiva, a noção de reprodução interpretativa com objetivo de justificar as produções culturais a partir das relações entre pares ao longo da infância (CORSARO, 2011).

No primeiro momento, apresentamos de forma sistematizada alguns conceitos de criança e infância com a finalidade de oferecer ao leitor um melhor entendimento em relação à terminologia da dualidade para que se torne possível compreender, em um segundo instante, o significado dos termos “culturas da infância” e “culturas infantis” para, então, direcionarmos esta reflexão a uma questão fundamental para a análise dos resultados da pesquisa: *a criança como produtora de cultura*.

Portanto, após estas análises, pretende-se reconhecer a criança enquanto sujeito capaz de produzir e transformar a cultura, cujo processo pode ser definido como reprodução interpretativa a partir da cultura de pares (CORSARO, 2011).

#### 2.1. TEORIZANDO CRIANÇA E INFÂNCIA

Historiar criança e infância requer garimpar entre obras e autores aspectos que nos façam entender a partir de que momento histórico a sociedade passa a considerar a existência da criança e da infância como um período da vida, ao se julgar a infância como condição da criança e que, diferentemente da fase adulta, comporta suas próprias especificidades.

Analisar o termo criança, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), parece minimizar sua importância, na medida em que, seu artigo 2º, considera

criança, aquela “pessoa até 12 anos de idade incompletos” (BRASIL, 1990), articulação que carece maiores discussões, pelo fato de não perceber a criança enquanto um ser pequeno e de pouca idade que está em pleno desenvolvimento e, por esta razão, necessita dos cuidados, da atenção, do afeto, enfim, das orientações de um adulto. Já a infância, de acordo com Cohn (2005) é vista como uma maneira específica de compreender a criança, dependentemente, do meio sócio-histórico-cultural de cada um.

O historiador francês Philippe Ariès traz importantes considerações acerca das concepções de infância, sendo um dos precursores a descrever o comportamento infantil no meio social e na família, reconhece que as condições socioculturais e econômicas influenciam na maneira como as crianças vivem sua infância, de acordo com as particularidades do meio do qual fazem parte.

Nesse sentido, para analisar as terminologias criança e infância precisamos, necessariamente, considerar os aspectos econômicos, sociais e culturais nos quais as crianças estão inseridas, pois de fato, cada um destes fatores gera sua própria concepção sobre os conceitos abordados, possibilitando assim, inúmeras atribuições direcionadas ao esclarecimento terminológico das palavras “criança” e “infância”. Ser criança, portanto, é estar na fase da infância, é vivenciar e experienciar a própria infância a partir das descobertas, da imaginação, da curiosidade, das tentativas.

Da mesma forma, Friedrich Froebel, discípulo de Pestalozzi e pioneiro no que trata de educação para a infância, considera esta uma fase importante na formação humana. Assim, em 1837, inaugura na Alemanha, o primeiro jardim de infância ou *Kindergarten*<sup>26</sup> e a partir deste período, passa-se a conceber melhor as diferenças entre mundo infantil e mundo adulto, observando as peculiaridades de cada uma destas fases da vida.

Contrariando as ideias de Froebel, que entende a infância como uma fase da vida de pureza e bondade do sujeito que deveria ser desenvolvida de acordo com a natureza e tudo que foi criado por Deus; Elkonin, Leontiev, Luria, Galperin e Vigotski, pensadores fundadores da psicologia histórico-cultural<sup>27</sup> e da teoria da atividade<sup>28</sup>, acreditam que “as

<sup>26</sup> Palavra de origem alemã que significa “Jardim de crianças”, conforme Arce (2004, p. 16).

<sup>27</sup> Trata-se da aproximação entre fatores históricos e culturais responsáveis pela formação da linguagem e, conseqüentemente, pelo desenvolvimento das funções mentais superiores, compreendendo o sujeito inserido e histórica e culturalmente na sociedade. (Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Psicologia\\_cultural-hist%C3%B3rica](https://pt.wikipedia.org/wiki/Psicologia_cultural-hist%C3%B3rica)>. Acesso em: 24 nov. 2015).

<sup>28</sup> De acordo com psicólogo russo Alexei Leontiev, na teoria da atividade o desenvolvimento humano é determinado pela relação que se estabelece com o meio, onde o fator impulsionador da atividade é um motivo, uma necessidade, um objeto. (Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000200009&script=sci_arttext)>. Acesso em: 24 nov. 2015).

condições culturais, econômicas, sociais, históricas são fatores decisivos” no desenvolvimento infantil (ARCE, 2004, p. 17). Complementando essa ideia, a autora, afirma que

Crianças vivendo numa mesma época histórica podem apresentar diferentes processos de desenvolvimento em conseqüências das diferenças existentes em suas atividades. Essas atividades são sempre situadas num determinado contexto social e cultural (ARCE, 2004, p. 17-18).

De acordo com os estudos Antropológicos e em consonância com a teoria da atividade, os termos “criança” e “infância” referem-se a um determinado período da vida do sujeito e nas suas relações com a cultura e com a sociedade da qual fazem parte, conforme o entendimento de cada grupo social (LÖFFLER, 2013). Segundo Cohn (2005), a antropologia da criança é na verdade uma construção sociocultural e precisamos considerá-la. Para isso, compreender a cultura para além da simples transmissão de valores e crenças de um determinado grupo social é fundamental, pois a cultura é formada, transformada e, porque não dizer, *construída* pelos sujeitos de acordo com o momento histórico em que vivem. Conseqüentemente, percebe-se o entrosamento entre as teorias oriundas da psicologia e da antropologia, por ambas considerarem a presença de aspectos históricos, sociais e culturais, essenciais à formação e ao desenvolvimento infantil.

Seguindo a reflexão, não podemos deixar de mencionar que para a Sociologia, a criança e a infância, adaptam-se para internalizar a sociedade, através dos processos de socialização (DELGADO; MÜLLER, 2005). Assim, “a infância é vista como uma categoria social com características próprias e, as crianças, como reconstrutoras ativas dos seus próprios lugares na sociedade contemporânea” (SARMENTO, 2012 apud LÖFFLER, 2013, p. 54).

Frente a isso, resgatamos a ideia de infância, enquanto fase ou período da vida, que varia de acordo com o modelo sociocultural no qual a criança se encontra inserida, ou seja, conforme a organização social da qual faz parte. Além disso, consideramos infância um conceito geracional entendendo, desta forma, que a criança como ser humano, reconstrói a categoria geracional, pois sempre nascem novas crianças que reconstróem o significado de infância. Assim, primeiramente, faz-se fundamental reconhecer a criança enquanto sujeito de direitos, capaz de produzir e conduzir sua própria infância, de acordo com as especificidades histórico-culturais nas quais cresce, interage e se desenvolve, seja em âmbito familiar ou durante a escolarização.

## 2.2. A CRIANÇA COMO PRODUTORA DE CULTURA: CULTURAS DA INFÂNCIA OU CULTURAS INFANTIS?

Potencialmente elaborados e discutidos os conceitos de criança e de infância, nesse momento, provocamos o leitor a pensar um pouco sobre Cultura, culturas da infância e culturas infantis.

Neste sentido, faz-se necessária uma revisão teórica a fim de (re)elaborar o conceito de cultura numa perspectiva sócio-antropológica para então compreender a que se referem as culturas da infância e as culturas infantis, a partir das convergências e divergências entre ambas.

A amplitude e generalização do conceito de cultura exige o estabelecimento de uma concepção guia para nortear este estudo. Assim, encontramos em Candau (2002) o conceito ao qual remeteremos esta reflexão. Segundo a autora,

Cultura pode então ser entendida como tudo aquilo que é produzido pelo ser humano. Assim sendo, toda a pessoa humana é produtora de cultura. Não é apenas privilégio de certos grupos sociais nem pode ser apenas atribuída à escolarização formal. A cultura é um fenômeno plural, multiforme, heterogêneo, dinâmico. Envolve criação e recriação, é atividade, ação (CANDAU, 2002, p.72).

Neste sentido, entendemos a cultura para além das manifestações artísticas, culinárias e gestuais de um povo; pois cultura são todas as manifestações humanas do cotidiano (FAGUNDEZ E FREIRE, 1895 *apud* CANDAU, 2002, p. 73). Ao resignificar o campo das formas simbólicas, a

cultura passa a ser 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 as relações de poder (CHAUÍ, 2006, p. 131).

Sendo assim, consideramos que todos somos produtores e transformadores culturais e fazemos isso a todo o 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.

Definido o conceito de cultura que aqui consideramos adequado, seguimos nossa reflexão acerca das culturas da infância e das culturas infantis. Por mais que, aparentemente,

possam apresentar o mesmo significado, são termos que nos convidam a uma análise mais profunda.

Apesar de não encontrarmos um arcabouço conceitual de mesmo fôlego no que se refere às culturas da infância elaboramos, a partir das análises teóricas, nosso próprio conceito com a finalidade de explicar a terminologia. Desta forma, entendemos e, neste âmbito, consideramos culturas da infância aquelas culturas geracionais próprias das crianças, ou seja, aquelas brincadeiras lúdicas de infância criadas, na sua grande maioria, pelos adultos para as crianças.

Barbosa (2007) não descreve uma diferença conceitual entre ambas terminologias, pelo contrário, trata culturas da infância e culturas infantis como termos semelhantes de mesmo significado, como a própria autora evidencia em um de seus artigos: “[...], culturas da infância ou culturas infantis [...]” (p. 1067). Contudo, passa a considerar em seus estudos mais recentes o termo *culturas para a infância*.

Ao reconhecer que “culturas da infância” e “culturas infantis” são termos, embora equivalentes, de diferentes significados, seguimos essa reflexão na tentativa de definir ou, ao menos, tentar definir tais terminologias.

Portanto, por cultura infantil, entende-se o conjunto de manifestações culturais produzidas a partir do processo de reprodução interpretativa<sup>29</sup> vivenciado pelas crianças ou por um determinado grupo de crianças. Corsaro (2011) denomina este processo como “cultura de pares”, isto é, “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (p. 128). Nessa perspectiva, Barbosa (2014) corrobora afirmando 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 (p. 654).

Logo, concluímos que as ideias de Corsaro (2011) e Barbosa (2014) estão associadas, na medida em que compreendem a cultura infantil enquanto prática de resignificar o mundo por meio das interações sociais estabelecidas entre as crianças. Barbosa (2014) evidencia dois tipos de manifestações acerca das culturas para a infância:

as culturas elaboradas por adultos, tendo em vista a transmissão para as crianças – cultura para as crianças e cultura sobre as crianças –, e, por outro lado, as culturas elaboradas pelas crianças (p. 655).

---

<sup>29</sup> Conceito de reprodução interpretativa foi elaborado pelo sociólogo William Corsaro em seus estudos sobre Sociologia da infância.

Frente a esta dualidade é possível subentender que culturas infantis são aquelas “culturas elaboradas pelas crianças” ou pelo grupo de pares que, a sua maneira, apropriam-se, utilizam, transformam e modificam a percepção cultural preestabelecida. Já, por culturas da infância, entendemos que são as “culturas elaboradas por adultos” e transmitidas às crianças de geração a geração como, por exemplo, o jogo de amarelinha, brincadeira de roda, pic-esconde, o mestre mandou, cabra-cega, entre muitas outras brincadeiras próprias da infância (BARBOSA, 2014, p. 655). A partir do momento em que um grupo de crianças explora tais brincadeiras a seu modo, reinventando-as e explorando-as de diferentes formas, consideramos latente o que podemos chamar de cultura infantil.

Esclarecendo a afirmação acima, buscamos nas análises de Barbosa (2014) uma justificativa para aquilo que entendemos sobre culturas infantis.

As culturas infantis emergem, prioritariamente, no convívio dos pequenos e permanentes grupos de crianças, sejam de irmãos, amigos do bairro ou colegas de escola, com os quais as crianças realizam atividades em comum. Nesses encontros, as crianças repetem suas brincadeiras, repetições que sempre se diferenciam, pois os contextos transformam-se e, assim, reiteram suas conquistas (BARBOSA, 2014, p. 663).

Tal discussão é fundamental e serve de apoio para que, a partir da reflexão sobre culturas infantis e culturas da infância, possamos analisar a criança como produtora de cultura. Se culturas infantis são as culturas produzidas pelas crianças por meio de suas ações e práticas diárias, como não observá-los como sujeitos produtores de cultura?

Kramer (2007, p. 15) considera especificidade da infância “seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura”, portanto, entender a infância como a fase da vida em que é permitido ousar sem medo, tentar inúmeras vezes até conseguir, imaginar e fantasiar sem limites e sem fronteiras, não ter as preocupações da idade adulta e, enfim, viver o mundo mágico das brincadeiras, torna-se fundamental para que possamos compreender a criança como produtora de cultura. Assim, podemos esperar do sujeito o inesperado, devido a sua capacidade de ação e realização infinita do improvável (ARENDDT, 2005), como observamos nas imagens abaixo, durante as brincadeiras e invenções das crianças utilizando os lápis de cor, que foram usados ao colorir o desenho proposto pela professora da classe, para construir um cercado, uma casa, ou algo, que remeta a criança a sua cultura e as suas vivências.



Figura 7 – Crianças em suas brincadeiras e invenções.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015)

Deste modo, podemos observar as crianças como sujeitos dinamizadores do próprio processo sociocultural e educacional, que infinita e incansavelmente, estão dispostas a aprender constantemente, seja através da mediação de um adulto, seja através de suas próprias descobertas. Assim, entendemos que as crianças elaboram e produzem cultura ao estar em contato com as manifestações e representações culturais do mundo adulto, conforme destaca Corsaro (2002, p. 114):

As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (tal transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta.

Este mesmo autor traduz esse processo como a *reprodução interpretativa da cultura* na medida em que as crianças reproduzem o mundo adulto à sua maneira, interpretando-o a partir das suas relações, das suas vivências e das suas experiências sociais por meio das interações com seus pares.

O processo é reprodutivo no sentido em que as crianças não só internalizam individualmente a cultura adulta que lhes é externa, mas também se tornam parte da cultura adulta, isto é, contribuem para a sua reprodução através das negociações com os adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com as outras crianças. (CORSARO, 2002, p. 115).

Nesta perspectiva, entendemos a reprodução como interpretativa na medida em que as crianças internalizam e “*contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*” (CORSARO, 2011, p. 31), pois ao mesmo tempo em que criam e participam das culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto, produzem novos significados aos modelos culturais predefinidos historicamente, com a finalidade de atender

suas próprias necessidades. Portanto, a conceituação de reprodução interpretativa descrita pelo autor fundamenta a intenção de explicar de forma crítico-reflexiva, a ideia de que a criança está inserida socialmente no mundo adulto e, conseqüentemente, reproduz a cultura da vida adulta; ao mesmo tempo em que cria, produz, transforma e (re)elabora essa cultura mediante vivências e experiências com seus pares, pois de fato, as crianças possuem uma grande “capacidade de reprodução simbólica” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20 *apud* BARBOSA, 2014, p. 658). Por conseguinte, podemos considerá-las atores sociais, pois além de realizar as interações socioculturais com seus pares, elas dão significado às suas ações ou práticas lúdicas, construindo, assim, suas próprias identidades pessoais, sociais e culturais; conforme podemos observar nas imagens abaixo, em um dos momentos de interação das crianças com os brinquedos e com a cultura da qual fazem parte. As imagens mostram a capacidade criativa e interpretativa das crianças ao construir, a partir dos brinquedos de encaixe, “animais” para compor a fazenda.

Figura 8 – Crianças e a Reprodução Interpretativa de cultura.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015)

### 2.3. CULTURAS INFANTIS NAS CULTURAS CONTEMPORÂNEAS

Pensar a criança e suas culturas no contexto escolar é uma tarefa complexa que exige do pesquisador certo conhecimento prévio acerca da realidade pesquisada.

Para situar melhor o leitor, tomamos como padrão o termo “cultura digital” por entender que “cultura contemporânea” envolve muitos outros fatores globais perpassando modos de vida e diferentes comportamentos sociais, sejam individualizados, sejam sob forma

de grupos ou classes; observando, deste modo, a cultura digital enquanto uma das diversas formas culturais presentes na sociedade contemporânea.

Seguindo esta análise, transpomos nosso olhar acerca de um melhor entendimento terminológico para o que, a partir deste momento, trataremos sobre “cultura digital”.

A cultura digital é, indubitavelmente, uma mudança de era capaz de gerar inúmeras mudanças comportamentais. Partindo da ideia de que a revolução das tecnologias digitais é, essencialmente, cultural, observamos hoje, um mundo repleto de tecnologia e esta é a grande responsável por modificar formas de comunicação e de relacionamento entre as pessoas, estabelecendo um movimento profícuo em direção à transformação cultural. Neste processo, movimentamo-nos no sentido de reconhecer a cultura digital enquanto parte integrante da cultura contemporânea e não como a cultura contemporânea propriamente dita.

A cultura digital implica no uso de tecnologia digital, isto é, utilização de ferramentas tecnológicas conectadas ou não à internet, dos mais variados softwares disponíveis livremente; tudo isso, com o objetivo de democratizar o acesso à informação e ao conhecimento por intermédio da informática mostrando que, de fato, estamos em meio à luta pela inclusão digital e por políticas que garantam a todos os sujeitos o direito de acesso à tecnologia, já que vem se tornando comum associar inclusão digital como forma de inclusão social.

Determinada a concepção de cultura contemporânea e cultura digital que empregamos no decorrer deste estudo, passamos a uma análise mais profunda acerca de como essas culturas vêm sendo desenvolvidas em ambiente escolar, especificamente, na educação infantil, considerando que as crianças participam ativamente e transformam funcionalmente da/a cultura ao logo da vida desde a mais tenra idade.

Atualmente, a tecnologia digital tem avançado rapidamente, modernizando sistemas e reestabelecendo novos conceitos para sociedade, educação, política, economia, etc. A cada piscar de olhos é lançado um novo, moderno e mais potente computador; um telefone onde agora podemos conversar olhando para a pessoa que está no outro lado da linha; entre muitos outros produtos de avançada tecnologia disponíveis no mercado com o objetivo de facilitar e trazer comodidade àqueles que nesse processo estiverem incluídos.

Segundo Brito e Purificação (2008),

Devemos observar também que vivemos em uma sociedade tecnologizada. No cotidiano do homem do campo ou do homem urbano, ocorrem situações em que a tecnologia se faz presente e necessária. Assumimos, então, educação e tecnologia como ferramentas que podem proporcionar ao sujeito a construção de conhecimentos, [...]. (p. 23).

Desta forma, observamos a importância em democratizar o acesso às novas tecnologias no contexto escolar, otimizando o processo de ensino-aprendizagem de modo que se produza uma cultura digital capaz de provocar mudanças significativas na forma como vemos a educação infantil e do que queremos da educação das crianças pequenas.

Ao passo que se modificam os anseios, elevam-se as expectativas sociais e se resignificam os processos culturais, as escolas de educação infantil precisam também mudar suas estratégias, seu planejamento, seus objetivos e repensar uma educação vinculada aos esquemas sócio-político-econômicos e culturais contemporâneos, priorizando uma educação de qualidade desde a primeira infância, ampliando as possibilidades de comunicação e interação social. Assim, oportunizar o desenvolvimento da cultura contemporânea na escola é, também, promover a inclusão digital a todos os sujeitos que dos processos educativos escolares fazem parte. Portanto, nesta perspectiva, sustentamos este estudo a partir da teoria política e filosófica de Hannah Arendt acerca da condição humana no mundo contemporâneo, tratando especificamente, da educação na modernidade.

Entretanto, não pretendemos, no decorrer desta investigação, discorrer acerca da formação profissional docente, nem tampouco elucidar novas metodologias de ensino, o que realmente almejamos com este estudo é compreender como as crianças estão interagindo com as culturas contemporâneas, ou seja, das culturas digitais; analisando assim, educação e cultura contemporânea sob a ótica de Arendt.

#### 2.4. A VISÃO ARENDTIANA ACERCA DA CULTURA CONTEMPORÂNEA

As ideias de Hannah Arendt irão nos auxiliar no entendimento da vida e da cultura contemporânea, contribuindo e esclarecendo pontos importantes sobre a educação na atualidade, justificando, desta forma, o enfoque desta pesquisa na contemporaneidade.

Autora de vários livros, Hannah Arendt manteve seus esforços na escrita de temas ligados à teoria política, modernidade e filosofia da história. “Crítica da modernidade e da democracia representativa, Arendt vê no mundo contemporâneo uma restrição cada vez maior do espaço público [...]”. (CHAVES, 2009, p.172). Contudo, sua crítica à modernidade não denota um regresso ao passado, pelo contrário, nos revela uma reflexão criteriosa entre o passado e o futuro, com objetivo de melhor compreender o presente. Portanto, é preciso ter claro que os processos culturais desenvolvidos pelos sujeitos, nas suas especificidades, são sobretudo, originários dos processos políticos, sociais e históricos que vivenciam. Assim,

podemos dizer que para permanecer em uma sociedade informatizada e tecnologizada, nos é exigido utilizar equipamentos que nos permitam acessar o mundo das informações de forma rápida, praticamente espontânea, de modo que estes produtos acabem por fazer parte de nosso cotidiano.

De acordo com o pensamento político-filosófico de Arendt, no sentido de complementar a posterior reflexão,

[...] essas coisas destinadas ao consumo incessante surgem e desaparecem num ambiente de coisas que não são consumidas, mas usadas, e às quais, à medida em que as usamos, nos habituamos e acostumamos. Como tais, elas geram a familiaridade do mundo, seus costumes e hábitos de intercâmbio entre os homens e as coisas, bem como entre homens e homens. O que os bens de consumo são para a vida humana, os objetos de uso são para o mundo do homem. (ARENDR, 2010, p.106 apud CAMARGO, 2013, p.193).

Então, como pensar o mundo contemporâneo sem a evolução da tecnologia, sem a máquina, o computador, a internet? Todos produtos a serem consumidos e utilizados de modo a tornar as tarefas diárias mais práticas, facilitando e dando maior comodidade àqueles que desse processo tiverem condições de desfrutar. Ressalva-se sobre esse aspecto, a luta de Arendt para compreender a crise da modernidade, pois de acordo com a autora, a crise favorece a exploração e investigação, enfim, a reflexão sobre questões como educação, cultura, tecnologia, inclusão digital, entre outras, na busca de respostas empíricas referente ao processo sociocultural pelo qual a sociedade passa a rever suas necessidades e seus anseios, sua eficiência e suas deficiências, características estas determinantes da crise, contudo propulsoras da mudança e da transformação social.

*Entre o passado e o futuro*, uma das obras mais significativas de Arendt para a educação, a autora apresenta, em um dos capítulos, suas reflexões sobre *A crise na Educação*, ressalta que a crise é um momento gerador de novas oportunidades que exigem “discernimento e intervenção” (CORREIA et al, 2012, p. 18). Ao descrever a função da escola, a autora alemã cujo legado foi pensar e agir no mundo contemporâneo, evidencia a importância de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com o propósito de mostrar às crianças como o mundo se apresenta na atualidade. Portanto, é desta forma que passamos a perceber a necessidade de incluir a criança à era digital e tecnológica que vivemos e mostrar-lhes que há uma cultura digital que se faz presente no nosso cotidiano e que para essa evolução não haverá retrocesso. Nesse sentido, Arendt (2009) complementa que a educação tem sua essência na natalidade, ou seja, pressupõe “a entrada no mundo das realizações simbólicas e materiais de uma cultura e, ao mesmo tempo, a esperança de sua renovação”. (CORREIA et al, 2012, p. 19).

Entretanto, incluir a criança à cultura digital não é obrigação somente da escola, nem somente da família; é sim, importante mobilizar a sociedade com objetivo de unir esforços capazes de orientar o sujeito com a finalidade de fazer-lhe participar e intervir no mundo e na cultura contemporânea.

## CAPÍTULO III

### 3. INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

#### 3.1. INCLUSÃO DIGITAL A CAMINHO DA ESCOLA

Antes de discutirmos questões referentes à inclusão digital, torna-se necessário um breve esclarecimento sobre o que entendemos por inclusão, sobretudo, porque vivenciamos um momento cultural altamente tecnologizado, no qual as crianças nascem e se desenvolvem participando ativamente e, por conseguinte, reproduzindo e interpretando a cultura contemporânea.

Sabe-se que as instituições escolares foram culturalmente organizadas com a finalidade de reproduzir as relações sociais, mantendo-se como mecanismo de legitimação das desigualdades sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1992) ao invés de transformar a sociedade e contribuir para igualdade social. De acordo com Paulon, Freitas e Pinho (2005, p. 23) a escola “não foi concebida para ser inclusiva, mas para ser instrumento de seleção e capacitação dos ‘mais aptos’ a uma boa conduta social”. Neste contexto, a perspectiva de educação inclusiva torna-se tarefa um tanto difícil e de certa forma obsoleta na medida em que a escola mais exclui do que inclui. Para realmente incluir o cidadão à sociedade e, conseqüentemente, o aluno à escola, esses sujeitos precisam fazer parte dos processos sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais, desde que as autoridades governamentais ofereçam acessibilidade, em todas as instâncias e correlações desta palavra, respeitando as singularidades e especificidades dos sujeitos formadores e transformadores da sociedade, neste caso, as crianças.

Mas o que realmente significa incluir? No sentido denotativo, a palavra *incluir*<sup>30</sup> significa “inserir num ou fazer parte de um grupo”, portanto, entendemos que inclusão é o processo social de inserção do sujeito à sociedade contemporânea. Pensar em inclusão é pensar além da integração. E, pensar a integração escolar é fundamental para iniciação do processo educacional inclusivo.

Nesta perspectiva, uma reviravolta educacional acontece no que se trata de educação inclusiva, com as políticas nacionais para a educação especial, que contemplam a inclusão

---

<sup>30</sup> Dicionário do Aurélio. Disponível em: <<http://dicionariodoaurelio.com/incluir>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

escolar em classes regulares de ensino para alunos com deficiência, *transtorno do espectro autista*<sup>31</sup> (TEA) e altas habilidades/superdotação, bem como, priorizam o *Atendimento Educacional Especializado*<sup>32</sup> (AEE) para esse público. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024/61) traz algumas evidências acerca da “integração de excepcionais<sup>33</sup> à comunidade” em seu artigo 88 (revogado pela LDB nº 9.394/96). Embora desatualizado, já se percebia um olhar, apesar de modesto, voltado à integração social destes sujeitos. Notavelmente distintos, os termos *integrar* e *incluir* merecem uma breve discussão com objetivo de pontuar esta reflexão. Se *incluir* é o ato ou efeito de inserir alguém à sociedade ou à algum grupo social; a definição *integrar*, por sua vez, significa juntar-se tornando-se parte integrante. Portanto, antes de estar incluído, o sujeito precisa estar integrado socialmente. Nessa tentativa, consideramos que é a partir do processo de integração social do indivíduo que a educação dá seus primeiros passos numa perspectiva de escola inclusiva, conduzindo, assim, à mudança de uma série de concepções, que no mundo contemporâneo, já não se sustentam mais.

Nesse sentido, Araújo et al (2007) corrobora afirmando que

A escola precisa mudar e não os alunos e as alunas. Ela precisa ser ressignificada de acordo com o paradigma da ética, cidadania e democracia que sustenta os movimentos inclusivos (p. 6).

Pensar a escola sob um novo paradigma cultural e educacional pressupõe educar para a pluralidade e para a diversidade, uma vez que a escola é o local, por excelência, capaz de formar o sujeito para atuar na sociedade contemporânea, reproduzindo-a e transformando-a, lembrando que “a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver” (ARENDDT, 2009, p. 246). Mediante isso, a criança precisa ser criança e explorar sua infância para, enfim, perceber no mundo suas caracterizações atuais, sua evolução, seu progresso, seus equilíbrios e desequilíbrios, funções com as quais a escola deve estar cada vez mais inculcada na arte de incluir este pequeno sujeito aos processos sociais que o cercam.

---

<sup>31</sup> Esta categoria, anteriormente denominada Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) que incluía o Autismo, o Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett, passa a ser reconhecido com um único diagnóstico, denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir da publicação, em 2013, da nova edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana - DSM 5 (ARAÚJO; NETO, 2014, p. 70).

<sup>32</sup> Garantido pela Constituição Federal de 1988, o AEE deve ser oferecido, preferencialmente em turno escolar inverso ao da classe regular, à todos os alunos que fazem parte do público alvo da Educação Especial, regulamentado pelo Decreto Nº 7.611/2011.

<sup>33</sup> O termo “excepcionais” foi sofrendo alterações devido as novas concepções de educação especial. Também chamados de portadores de necessidades especiais, os sujeitos excepcionais da década de 60, atualmente são denominados deficientes, especialmente sob a perspectiva da educação inclusiva.



No Dicionário Online de Português<sup>34</sup>, encontramos a designação de *Inclusão digital* como um conceito usado na informática que destaca a necessidade de tornar seu uso acessível a todos. Assim, reafirmamos que estar incluído no mundo digital e tecnológico significa, além de simplesmente ter acesso gratuito aos meios tecnológicos de informação e comunicação, estar incluído digital e tecnologicamente é também, desenvolver habilidades e adquirir conhecimentos básicos específicos para lidar com o aporte tecnológico contemporâneo.

Portanto, organizar políticas públicas que deem conta da diversidade cultural contemporânea requer do Estado a universalização do ensino de forma a garantir o direito a plena participação social do cidadão nas diversas esferas sociais. Nesse sentido, a proposta de inclusão digital, apoiada nos pressupostos arendtianos, supõe uma “renovação” cultural da educação e, essa renovação, depende, além de outros fatores, de políticas nacionais orientadoras aos sistemas. Frente a isso, Kenski (2007, p. 43) confirma que “educação e tecnologias são indissociáveis”, assim, a autora entende que a utilização da educação para ensino sobre as tecnologias é fundamental.

A LDB nº 9394/96, no seu Artigo 29, na seção II, Da Educação Infantil, deixa claro que esta etapa da educação básica “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (p.21). Seguindo este pressuposto, entendemos que as unidades de educação para a infância, ao contribuir com o processo de desenvolvimento das crianças pequenas, complementam a educação familiar e dão continuidade às proposições socioculturais do mundo contemporâneo.

Chagas et al (2008) complementa essa análise descrevendo que

a instituição escolar enfrenta o desafio de incorporar as tecnologias da informação para desenvolver, de forma mais significativa e atrativa, os conteúdos que se propõe a ensinar (p. 4325).

Com esta finalidade, a proposta curricular das unidades de Educação Infantil, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Res. 05/2009), deve estar organizada de acordo com eixos norteadores de interação e brincadeira de modo a propiciar a vivência de experiências no decorrer das aprendizagens e, dentre outras, possibilitar “a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos” (DCNEI 2010, p.27). Recursos estes, que possibilitam e auxiliam no desenvolvimento cognitivo das crianças construindo novas

---

<sup>34</sup> Conceito de acordo com o Dicio: Dicionário Online de Português. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/inclusao/>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

aprendizagens e realizando as ligações necessárias para que o aluno cresça inserido culturalmente na sociedade que hoje vem se formando, ou seja, para que ele conheça/reconheça e estabeleça/restabeleça contato com as diversas formas culturais produzidas na/pela sociedade para, assim, sentir-se incluído à mesma.

Barbosa Filho e Castro (2005, p. 142) complementam a ideia acima afirmando que,

Pensar em inclusão digital vai muito mais além de saber utilizar as novas tecnologias. A inclusão passa pela capacitação dos atores sociais para o exercício ativo da cidadania, através do aprendizado tecnológico, do uso dos equipamentos, assim como pela produção de conteúdo e conhecimento gerados dentro da realidade de cada grupo envolvido para ser disponibilizado na rede.

Frente a isso, acredita-se que os primeiros contatos com o mundo digital e com as ferramentas tecnológicas podem e devem ser propostos e monitorados pelos profissionais responsáveis pela educação infantil, não se desvinculando do compromisso do poder público para com tal demanda, bem como do sistema educacional do qual fazem parte. Portanto, formar, especializar e aperfeiçoar o núcleo docente das escolas de educação infantil é fundamental para que a inclusão digital ocorra nas unidades escolares e as crianças tenham a oportunidade, nas dependências da escola, de interagir com a cultura digital que, ainda, nos dias de hoje, está configurada à classe dominante da sociedade capitalista em que vivemos; num exercício de exclusão cultural e social da classe menos favorecida. Nesta perspectiva, a escola exerce a função social de minimizar esta disparidade sociocultural desde que se conserve uma estrutura política capaz de universalizar a cultura digital e o processo educacional da sociedade.

É verdade, que a concretude da inclusão digital na escola de educação infantil depende de diversos fatores para acontecer qualitativamente, desde o planejamento político do governo e do sistema educacional até a disponibilização de recursos para adquirir, montar e dar assistência a um laboratório de informática para as escolas públicas, o caso da escola alvo desta investigação.

Contudo, Papert (1993), Tajra (2001) e Kenski (2007) sustentam a utilização das tecnologias na escola enquanto recurso capaz de auxiliar na construção de novos conceitos, propiciando ao processo de ensino-aprendizagem momentos de prazer, motivação, criatividade, onde seja possível instigar a curiosidade inerente da criança. Desta forma, entendemos que os desafios despertam a imaginação nata desta faixa etária, onde o contexto lúdico toma outros formatos e outros significados.

Contribuindo com a ideia supracitada, Kramer (2007, p. 15) afirma que é especificidade da infância “seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira

entendida como experiência de cultura”. Assim, a criança é considerada como um sujeito de curiosidade nata, imaginativo, investigativo, exploratório e que não tem receio ao erro, acreditamos, portanto, que esta faixa etária é propiciamente favorável à inserção da cultura digital e que a escola, enquanto disseminadora de culturas, precisa estar potencialmente preparada para abarcar ao currículo escolar tais aspectos da sociedade contemporânea.

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 2009, p. 247)

A partir da caracterização de infância, observamos as crianças como sujeitos dinamizadores do próprio processo sócio-cultural e educacional, que infinita e incansavelmente, estão predispostas a aprender, seja através da mediação dos adultos, seja através de suas próprias descobertas. Contudo, precisamos considerar a função político-social da escola tensionada aos objetivos da educação infantil para assim compreendermos que escola, família e cultura infantil são aliadas indissociáveis ao processo educativo.

### 3.2. DESENVOLVENDO A CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalhar é uma atividade própria da vida adulta e o brincar é, da mesma forma, para a fase da infância. Assim, pode-se dizer que é por meio das atividades práticas e das experiências nas relações com os objetos materiais e com o mundo social que a criança se desenvolve, pois ao brincar a criança tende a se comportar num estágio de desenvolvimento mais adiantado daquele em que, propriamente, se encontra, denominado zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1998).

De acordo com a abordagem sociocultural, o brincar é caracterizado

[...] como uma atividade social e humana fundamental para o processo de interação da criança com o meio. Através dele, a criança, assimila a realidade, socializa-se e apropria-se da cultura, o que faz da brincadeira uma importante fonte de desenvolvimento intelectual e da personalidade infantil. (BATTISTEL, 2012, p. 137).

Sendo assim, acreditamos que é durante o brincar que a criança desenvolve grande parte das suas funções cognitivas, isto é, a criança aprende no instante em que se encontra em atividade (LEONTIEV, 1988, p. 122 apud ARCE, 2004, p. 20), seja sob a mediação de adultos, seja a partir das interações com outras crianças. Diante disso, o aprender fazendo,

proposto por Froebel, respeita, antes de tudo, a metodologia natural das crianças. Segundo o autor, a máxima que deve reger toda a educação é “(...) observar, apenas observar, pois a criança mesma te ensinará” (COLE, 1907, p. 26). Contudo, a observação requer do professor a capacidade de orientar/mediar, ora direta ora indiretamente, no sentido de provocar a inquietude imaginativa natural da fase da infância, reconhecendo a criança como um “ser humano em formação” (ARENDR, 2009, p. 235), dotado de capacidade e competência, um sujeito ativo socialmente e produtor de cultura. No entanto, não é função do professor interferir na produção das culturas infantis, ele deve incentivar o protagonismo infantil no espaço da educação infantil, considerando que as crianças intervêm diretamente com o mundo digital e com os equipamentos tecnológicos, especialmente o telefone e o *tablet*, sem que o professor ou algum adulto as ensine a manusear tais objetos, pois são dotadas de características próprias da fase da infância.

As primeiras impressões a respeito da criança como sujeito capaz, competente e ativo (SARMENTO, 2008) foram observadas logo no início da inserção da pesquisadora à sala de aula, mostrando que realmente elas são competentes naquilo que fazem, seja durante as brincadeiras ou durante as interpretações e reinvenções que delas fazem, seja no momento de guardar os brinquedos, reelaborando esta prática de maneira autônoma e divertida, dando continuidade à própria brincadeira, sobretudo, atentando ao objetivo proposto de guardar os brinquedos (conforme podemos observar nas imagens abaixo).

Figura 9– Crianças guardando os brinquedos.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015)

Analisando este episódio, verificamos que o ato de brincar para estas crianças se estendeu de tal forma que elas mesmas criaram uma nova brincadeira ou um novo jogo, munido de regras estabelecidas pelas próprias crianças, confirmando os pressupostos de Sarmiento (2008). Então, como não identificar a criança na faixa etária dos 5 anos, enquanto sujeito capaz e competente, atuante no mundo, contribuinte assíduo no processo de reprodução e interpretação cultural?

### 3.2.1. A criança e os elementos da cultura digital

A televisão, o rádio, o aparelho de DVD, o notebook e o telefone celular foram os elementos digitais e tecnológicos mais presentes na cultura familiar das crianças. Grande parte utiliza a televisão para assistir desenhos animados e o aparelho de DVD para assistir filmes infantis. Já o rádio, apareceu como algo que faz parte da vida familiar, especialmente, como fonte de notícias para os adultos. Segundo as crianças, o notebook é usado como fonte de entretenimento, com jogos e para assistir desenhos e filmes. E o telefone celular, pouco utilizado pelas crianças para efetuar ligações, é limitado única e exclusivamente ao entretenimento das mesmas.

Em uma das intervenções, durante a explanação acerca da evolução digital e tecnológica, ao explicar que antigamente a máquina de escrever era o equipamento utilizado para datilografar textos, cartas, livros e documentos, perguntei para as crianças qual era o instrumento utilizado hoje para escrever, datilografar ou digitar e, para minha surpresa, descobri que os pequenos consideram a caneta um instrumento tecnológico que oferece tal utilidade. Neste momento, perguntei para as crianças qual a utilidade do computador e grande parte do grupo respondeu que o computador serve para jogar. Então fui mais a fundo, questionando para quem os adultos utilizam o computador e uma das meninas interferiu dizendo que os adultos usam o computador para trabalhar, reflexão com a qual as demais crianças concordaram. Ainda não bastando, suscitei outra questão:

Quadro 3 – Excerto do Diário de Campo.

<p>Pesquisadora: - Qual o tipo de trabalho que os adultos desenvolvem no computador? E a mesma menina novamente respondeu: - Ora, você não trabalha no computador? Então você sabe!</p> <p>Pesquisadora: - Realmente, eu utilizo o computador para trabalhar, para estudar, para pesquisar, para digitar, para me comunicar com outras pessoas...</p> <p>Menina: - E ele faz tudo isso mesmo?</p> <p>Pesquisadora: - Sim, mas nós é que precisamos dar os comandos, mostrar o que queremos fazer. É como brincar de elefante colorido...</p> <p>Menina: - Então é um jogo? (Nov. 2015).</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

É importante salientar que no decorrer das interações com os objetos, a “velha” máquina de escrever fez o maior sucesso entre as crianças, todos queriam tocá-la. Então, coloquei uma folha em branco na máquina e deixei que cada um teclasse as letras do primeiro nome, mostrando algumas limitações deste equipamento e as melhorias e facilidades proporcionadas após a invenção do computador. E assim, transcorremos as explicações sobre todos os equipamentos que levamos para a sala de aula, inclusive mostramos os computadores de mesa da escola que são utilizados apenas pela equipe diretiva e professores, apresentando os primeiros modelos lançados até os equipamentos mais modernos e sofisticados presentes no mercado atualmente.

Tais intervenções nos permitiram deduzir que jogar e brincar são para um dos subgrupos de crianças (Subgrupo A), atividades semelhantes, porém, não se trata exatamente da mesma coisa, pois no jogo (memória, trilha, quebra-cabeça, por exemplo) à que se cumprir certas regras criadas por alguém e, na brincadeira (por exemplo, de casinha, com bonecas e carrinhos), estas regras são criadas pelos próprio grupo de crianças participantes. Portanto, consideramos a partir desta análise que é através da brincadeira livre que a criança na faixa etária dos 5 anos de idade produz a cultura infantil de acordo com sua capacidade de reprodução simbólica (SARMENTO; PINTO, 1997), isso, partindo do entendimento de que crianças nesta fase tendem a respeitar mais as regras pré-estabelecidas para o jogo devido à sua maturidade do que crianças menores (entre 1 e 3 anos de idade).

Observamos ainda que as crianças entendem a utilidade do computador e do *tablet*, por exemplo, enquanto equipamentos tecnológicos que servem para os adultos trabalhar e para as crianças brincar, não mencionando, em momento algum, a utilização dos mesmos para o estudo ou pesquisas. Quando questionado sobre o celular, as crianças responderam que serve para os adultos falar com outras pessoas (fazer ligações) e para as crianças jogar, conforme segue a fala de um aluno da turma:

#### Quadro 4 – Excerto do Diário de Campo.

O melhor é que podemos escolher os jogos que queremos jogar e podemos ter muitos jogos diferentes no tablet e no celular. É muito legal!

Já no computador, o melhor mesmo é olhar os desenhos. (Nov. 2015).

Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

Para as crianças, os equipamentos tecnológicos citados acima, são vistos enquanto brinquedos e servem para brincar e jogar, ou seja, servem para a diversão; o que elas ainda

não sabem é que eles também desenvolvem processos cognitivos significativos ao desenvolvimento infantil, ampliando e exteriorizando a memória humana (KENSKI, 2007, p. 47), considerando que a diversão contribui de forma eficaz ao processo cognitivo.

Neste aspecto, nos apropriamos das ideias de Leontiev e Elkonin quando firmam que “a brincadeira é objetiva pois ela é uma atividade na qual a criança se apropria do mundo real dos seres humanos [...]” (ARCE, 2004, p. 19). Desta forma, ao interagir e manusear o computador ou o celular ou com os variados equipamentos tecnológicos, as crianças estão se apropriando da cultura digital contemporânea, senão o fazem na escola, fazem em casa ou na casa de algum familiar ou amigo. Portanto, é por meio da brincadeira que a criança se insere, produz, representa e interpreta as culturas vivenciadas atualmente.

### **3.2.2. O meio cultural da criança e suas influências no processo de inclusão digital**

Já vimos 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 de outra, mais cedo ou mais tarde, em algum local, irá interagir. Contudo, o que queremos a partir de agora é analisar como o meio cultural da criança, neste caso a escola e a família, influenciam no processo de inclusão digital.

#### *3.2.2.1. A escola como meio cultural*

Nas primeiras inserções junto à turma, numa tentativa de engajamento à pesquisa e sua temática, a professora regente, levou seu notebook para mostrar às crianças algumas fotos do passeio que haviam feito ao Criadouro Conservacionista São Braz<sup>35</sup>. A professora fez uma breve introdução acerca das tecnologias ao apresentar seu notebook – neste momento, percebemos que todas as crianças conheciam tal equipamento e que a maioria já tinha manuseado um em outras oportunidades -, chamava as crianças em grupos até sua classe para que pudesse visualizar as fotos, enquanto os demais aguardavam ansiosos, curiosos e um tanto inquietos, a chegada da sua vez. Contudo, em nenhum instante as crianças tiveram oportunidade de tocar ou manusear o equipamento, de aprender algo sobre o computador ou notebook, de analisá-lo ou experimentá-lo; contrariando os pressupostos de Arendt (2009) que

---

<sup>35</sup> Localizado em Santa Maria/RS, o local é conhecido por abrigar animais recuperados de contrabando e caça ilegal e devolvê-los à natureza.



acredita que a criança deveria aprender fazendo, explorando, brincando. A fim de melhor explicar essa ideia, a autora afirma que devemos fazer as coisas para então aprender, cuja intenção não seria ensinar um saber, mas suscitar um saber-fazer, capaz de instruir o sujeito na “arte de viver”. (ARENDR, 2009, p. 232). Talvez este pudesse se transformar em um momento de aprendizagem da cultura digital, se intencionalmente, o educador pretendesse mediar o aprendizado, oportunizando novas experiências às crianças.

Durante a visualização das fotos, sentimos a falta de um projetor multimídia que, conectado ao notebook, exibiria as imagens em tamanho maior e de forma que todas as crianças pudesse visualizá-las ao mesmo tempo. No entanto, a escola não disponibiliza de tal aparelho. Segundo a professora da classe, há somente um projetor na SMECDE que é utilizado em eventos do município e das escolas, o qual ainda não está disponível para uso em atividades rotineiras de sala de aula. Há crianças, portanto, que nem sabem o que é um projetor, pois nunca tiveram a oportunidade de observar algo parecido. E é neste ponto que a escola deveria cumprir seu papel socializador, ou seja, seu papel de incluir a criança à cultura contemporânea.

O processo de convivência em um ambiente institucional traz novas experiências sociais e culturais às vivências da infância e “é justamente como tempo e lugar de mediações que o sistema educacional aparece como fundamental”, pois é o local primeiro na vida da criança que proficuamente “envolve conflitos entre grupos e sujeitos que não são semelhantes entre si”, contudo, se constituem em espaços oportunos para o desenvolvimento de certas virtudes a partir das vivências e interações com outras crianças e que contribuem para a formação e inserção do sujeito na cultura contemporânea. (FALTERI, 1998, p. 39 *apud* TOMAZZETTI, 2004, p.63).

Deste modo, firma-se a concepção de que

quanto mais cedo a criança for exposta a contextos diferentes do familiar - contextos educativos extrafamiliares, portanto -, mais oportunidades terá de desenvolver uma racionalidade transcultural, isto é, mais exposta estará às mediações culturais, porque baseada em iniciativas e estratégias que desafiam e validam, ampliam e reproduzem as culturas de origem, seus valores e seu *éthos*, bem como sua matriz de aprendizagem. (TOMAZZETTI, 2004, p.63).

Durante as interações, especificamente, ao observar a turma em suas brincadeiras livres que aconteciam na chegada à escola, antes do professor propor as atividades, percebi que as crianças brincavam com 2 teclados velhos (material de descarte) que ficam nas prateleiras da sala de aula junto aos jogos, bonecas, carrinhos, panelinhas, etc. Neste instante, aproximei-me daquele pequeno grupo de crianças na tentativa de escutá-las, sem que

percebessem minha presença e mudassem o foco da brincadeira. Cada criança tinha sua função na brincadeira, enquanto as meninas “trabalhavam no computador”, “atendiam telefonas” e “cuidavam dos filhos”, o menino “fazia o almoço”; rompendo com os estereótipos de gênero, reproduzindo naturalmente a cultura familiar, ou seja, trazendo para a escola culturas familiares semelhantes e ao mesmo tempo tão diferentes, interagindo assim com outras culturas, senão aquela própria de cada família, aprendendo a respeitar a cultura do outro interpretando e reproduzindo a cultura infantil por meio de suas ações e práticas diárias no convívio com os pares. Isso nos fortalece a premissa de que são particularmente as crianças os sujeitos catalizadores do próprio processo sociocultural e educacional através da reprodução interpretativa da cultura (CORSARO, 2011).

Figura 10 – Crianças brincando na sala de aula.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015).

Após esta análise, não podemos dizer que a escola, professores e gestores não estejam preocupados com o processo de inclusão digital, pois ao disponibilizar os teclados em sala de aula e presenciar a brincadeira das crianças com estes instrumentos tecnológicos, verificamos que elas próprias se inserem ao mundo digital e as culturas contemporâneas de forma gradativa.

Para concluir, Arendt (2009, p. 234) corrobora afirmando que

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos.

Portanto, atribuímos às crianças que, inseridas culturalmente na sociedade, reproduzem e transformam a cultura familiar e escolar, enfim, é através de suas capacidades naturais e do respeito do adulto a essas capacidades próprias da infância que a sociedade e a educação se renovam. Se “a criança é um ser humano em processo de formação”, acreditamos que é capaz, ao mesmo tempo em que se forma, de transformar o mundo a partir de suas ações e do modo como o percebe. (ARENTO, 2009, p.235).

### 3.2.2.2. *A família como meio cultural*

O movimento civil pela inclusão social, respeito à heterogeneidade e as diversidades culturais, elege a escola como o principal local de inclusão, entretanto, essa mesma escola que inclui crianças das classes populares, crianças com deficiência, crianças culturalmente plurais, acaba excluindo a comunidade escolar da participação efetivamente ativa no mundo contemporâneo e, conseqüentemente, nas culturas digitais. Barbosa (2007) ao citar o sociólogo francês Bernard Lahire (1997), evidencia que

“os pobres”, assim como “as crianças”, não podem ser como uma categoria geral, mas precisam ser compreendidos também nas suas particularidades e diferenças, isto é, existem dissonâncias entre as famílias, mesmo quando se pensa em consonância de classe social (p.1070).

Analisando a realidade sociocultural do grupo crianças oriundo, na sua maioria, das classes populares – filhos de domésticas, operários, trabalhadores no comércio, catadores, funcionários públicos, etc – acredita-se, culturalmente, que estas crianças, filhos das classes menos avantajadas, não terão, senão em ambiente escolar, a possibilidade de interagir com as tecnologias, nem tampouco, de estabelecer algum acesso à cultura digital contemporânea. Será essa a verdadeira premissa? Entendemos que a referência que o autor traz em relação à discordância entre as famílias mesmo na conformidade da classe social explica previamente a ideia errônea que inculcamos com o capitalismo industrial de que as camadas sociais pobres não tem acesso aos meios tecnológicos da atualidade, aspecto que se confirmou durante as intervenções com as crianças em sala de aula, mais precisamente, no momento em que oferecemos o *tablet* com um jogo de raciocínio lógico, pré-selecionado, aos subgrupos de crianças. Com o intuito de provocar a interação da criança com os equipamentos, deixamos o *tablet* em cima da mesa e apenas solicitamos que as crianças respeitassem a sua vez, sendo

que elas mesmas deveriam se organizar para experimentar o toque na tela do aparelho e a descoberta do objetivo do jogo, provocando o raciocínio e a elaboração de estratégias para avançar no jogo. Ao solicitar que as crianças por si só elaborassem o pensamento a partir das interações com o grupo, observamos a realização de diversas tentativas sem sucesso, até que um aluno, surpreendentemente aquele cuja família é de baixa renda, a mãe é responsável pelo cuidado com as crianças e afazeres domésticos e o pai trabalha como catador de material reciclável, descobriu de forma rápida e simples que o objetivo do jogo era estourar no mínimo três figuras da mesma cor para então pontuar e avançar para outra fase. Isso mostra, enquanto educadores e pesquisadores, o quanto ainda nos falta conhecer sobre a cultura familiar das crianças e o quanto subestimamos a capacidade infantil, em especial, daquelas advindas das classes pobres.

Desta forma, as vivências e experiências das crianças com os equipamentos tecnológicos nem sempre serão realizadas na escola, sejam elas filhas das classes populares ou não, pois apesar da “pobreza”, em uma conversa informal com a mãe do menino citado, percebemos que ela entende o que é inclusão digital e qual a sua importância no mundo atual e que os ensinamentos proporcionados pelo pai ao menino durante sua atividade laboral (coleta de materiais recicláveis) - a qual o garoto acompanha por vezes - auxiliam na formação da criança, compreendendo, sobremaneira, que a escolarização é fundamental para a ascensão social, senão a única forma (SINGLY, 2007 apud BARBOSA, 2007). Tudo isso evidencia a cultura familiar da qual a criança faz parte e a cultura escolar com a qual está interagindo e que ambas se complementam.

### 3.3. A ESCOLA COMO OPORTUNIZADORA DO PROCESSO DE INCLUSÃO DIGITAL

No decorrer das intervenções, percebemos que as crianças se sentem atraídas pelos jogos tecnológicos e, conforme relato informal de alguns pais, elas passam grande parte do tempo que não estão na escola, interagindo com equipamentos tecnológicos, seja a televisão para assistir filmes e desenhos, seja o computador, o *tablet* ou o celular para jogar – geralmente os jogos são selecionados pelos irmãos mais velhos, considerados sujeitos importantes na transmissão geracional das culturas infantis, ou pelos pais. Na maioria das vezes, os pais precisam forçar seus filhos a largar estes aparelhos com intuito de buscar a diversão a partir da interação com a natureza, oferecendo entretenimento com outros brinquedos ou brincadeiras, como andar de bicicleta, correr no pátio, brincar de boneca, jogar

bola (...) atividades que desenvolvam corporeidade e motricidade, funções fundamentais para o desenvolvimento cognitivo da criança e sua interação com o mundo. Para Freire (1991) é através da corporeidade que existimos e é através da motricidade que nos humanizamos, portanto, estas são funções que, para além de muitas outras, contribuem na construção da sociedade na medida em que o sujeito interage com o mundo e com a cultura que o cerca.

Após a pesquisa, podemos concluir que a escola, oferecendo ou não equipamentos tecnológicos para as crianças, elas vivenciam e/ou vivenciarão a cultura digital, isto é, de alguma forma elas estabelecerão contato com a tecnologia e com o mundo digital. Certamente os conteúdos deste processo estão relacionados aos conteúdos de seus jogos e brincadeiras, formando e transformando a cultura infantil. Suas formas de inserção e participação nas interações sociais determinam os modos de como fazem/farão parte do processo de inclusão digital desde a mais tenra idade, e por muitas vezes, auxiliarão seus familiares no manuseio de equipamentos com os quais convivem desde bem pequenas, bem como, entenderão sua utilidade para a realização de diversas tarefas diárias, desde que presenciem e apreciem durante sua escolarização a existência e eficiência da tecnologia para a vida humana com a mediação e orientação do professor. Assim, devemos estar cientes de que formar, especializar, capacitar e aperfeiçoar o núcleo docente para o desenvolvimento de atividades que proporcionem às crianças contato com os diferentes equipamentos tecnológicos presentes culturalmente na atualidade é essencial ao exercício de inclusão do professor ao mundo digital. Portanto, antes de incluir o aluno à era tecnológica, precisamos, primeiramente, incluir muitos professores, que mesmo com as iniciativas do governo através de políticas públicas favoráveis a inclusão digital, ainda não se aventuraram a ligar o computador.

As últimas análises nos permitiram compreender a escola não como promotora única e legítima do processo de inclusão digital, mas como grande oportunizadora de experiências e vivências que cercam a cultura digital e tecnológica. E, para isso, é necessário que professores e gestores tenham uma preocupação verdadeiramente pedagógica que possibilite repensar suas práticas e didáticas diante da necessidade de inserir as crianças ao universo digital.

É a partir da cultura de pares (CORSARO, 2011) que as crianças produzem à sua maneira, seja em âmbito escolar, seja em âmbito familiar, nos locais onde interagem entre si, a cultura digital, por meio das brincadeiras, da ludicidade e das concepções que trazem de mundo.

A função principal da escola em prol da inclusão digital para crianças da educação infantil é oportunizar que estas tenham contato com os mais diversos equipamentos tecnológicos e sua evolução, isto é, oportunizar e ampliar o contato com a cultura

contemporânea, pois a partir deste contato a própria criança, descobrirá e reproduzirá essa cultura. Deste modo, não seria necessariamente fundamental às escolas de educação infantil dispor de um laboratório de informática para incluir a criança ao mundo digital e tecnológico, a própria reprodução interpretativa vivenciada pelas crianças através da cultura de pares e das culturas infantis cumpririam esse papel, devido a ser ela mesma dinamizadora do próprio processo sociocultural e educacional.

Portanto, ao entender a criança enquanto sujeito produtor de cultura e cultura enquanto criação coletiva (CHAUI, 2006), compreendemos que a criança é capaz de interpretar a cultura contemporânea junto de seus pares, contribuindo para sua produção e reprodução.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo [...]”.*  
(ARENDETT, 2009, p. 238).

Pesquisar temas que envolvem a Educação Infantil, em especial, desenvolver pesquisa com crianças é um grande desafio na medida em que precisamos, primeiramente, entender qual o significado que elas construíram de mundo e de cultura, considerando suas manifestações e escutando suas vozes. Deste modo, pensar a escola como a instituição social que dará a criança plena participação no mundo, não quer dizer que seja a única a vincular o sujeito ao mundo. É, por sua vez, a escola, a responsável por realizar a transição do espaço familiar para o espaço global. Portanto, consideramos as pesquisas com crianças em âmbito escolar àquelas que modestamente chegarão mais perto da veracidade dos fatos, revelarão melhor os resultados e contribuirão para qualificar o processo educacional.

Desencadeamos as reflexões a partir do conceito de criança que, conforme as DCNEI, estão estritamente coerentes com a teoria que ora nos debruçamos no decorrer do texto. Ao traduzir criança como

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. (DCNEI, 2010, p. 12).

Se este indivíduo possui tais características, podemos, então, afirmar que as observações e intervenções com o grupo de crianças confirmam serem estas sujeitos produtores de cultura, ao passo que identificamos que as culturas infantis são produzidas pelas próprias crianças ao desenvolver novas formas de brincar, por exemplo, com um jogo de encaixe (conforme figura 8, p. 51) e capazes de reproduzir e interpretar a cultura com a qual convivem, como por exemplo, a brincadeira com o velho teclado que fica na sala de aula (conforme figura 9, p. 56), reconstruindo, assim, sua própria percepção em relação à cultura contemporânea.

Por conseguinte, entendemos que ao estar inserido socialmente, o sujeito torna-se capaz de produzir, reproduzir e interpretar a cultura da qual faz parte, aspectos estes, que nos remetem a proposta de Arendt sobre o conceito de *vita activa*<sup>36</sup>.

Parafraseando a ideia de Arendt (2005, p.31) ao propor o emprego do termo *vita activa* como “a vida humana na medida em que se empenha ativamente em fazer algo”, considerando o termo enquanto atividade com a qual o homem estabelece interação com o mundo e com os outros indivíduos, entendemos a importância desta terminologia para explicar a atuação da criança em relação aos equipamentos tecnológicos, percebendo-a assim, como ser humano culturalmente ativo no mundo contemporâneo. Portanto, a experiência das crianças na e/ou com a cultura digital e com os objetos, sejam eles produtos da tecnologia ou não, perpassam a vivência familiar, adentrando-se à escola e aos demais ambientes sociais percorridos pela criança.

O que para Arendt se caracteriza como a *vita activa*, para Leontiev significa *atividade*, contudo, ambas estão preocupadas com praticamente a mesma coisa: empenhar-se a fazer algo, desempenhar uma atividade; o que não deixa de ser uma relação a ser estabelecida com o meio. Sendo assim, a partir dos estudos teóricos e da interpretação dos dados da pesquisa, podemos concluir que por traz de todo jogo e/ou brincadeira há uma aprendizagem, por mais simples que aconteça, sempre haverá construção de conhecimento, seja através da interação com o outro, seja através da interação com o objeto. À exemplo, citamos atividades como assistir vídeos musicais, cantarolar as canções preferidas, dançar, ações nas quais as crianças expressam suas sensações e emoções, aprendendo novos gestos, desenvolvendo as linguagens, a corporeidade, entre outros aspectos. Assim como o escorregador, o balanço, a caixa de areia são consideradas ferramentas importantes ao desenvolvimento da corporeidade da criança; o computador, *notebook*, o *tablet*, na geração tecnológica em que vivemos é, da mesma forma, uma ferramenta com a qual a criança deve interagir, explorar, vivenciar, objetivando a inclusão da criança à cultura digital, enfim, ao mundo contemporâneo.

No entanto, incluir a criança na escola, respeitando seus direitos, não quer dizer que elas estejam realmente incluídas ao processo educacional e as culturas contemporâneas, pois a este estão enraizadas culturas escolares próprias de cada instituição de ensino que precisam ser reinterpretadas e reelaboradas. Ao invés de realmente incluir as crianças, parte das escolas, por muitas vezes, acabam apenas inserindo-as ao ambiente escolar, mantendo-as alienadas das

---

<sup>36</sup> *Vita activa* são atividades em que o homem interage com o mundo e com os outros seres humanos (ARENDR, 2005).



culturas contemporâneas e dos processos de socialização desenvolvidos no período de escolarização. É essencial que se compreenda a criança como parte integrante da sociedade, como participante ativa, como sujeito capaz de produzir e transformar a cultura a partir de suas intervenções sociais e da sua forma de ver o mundo, mesmo aquelas, consideradas por muitos, excluídas socialmente, ou seja, pertencentes às classes menos favorecidas, pois de acordo com Corsaro (2011, p. 128), “É por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas”. A escola que ainda não percebe a criança como produtora de cultura, não está preparada para incluí-la, nem sequer para socializá-la ao mundo contemporâneo.

Sobretudo, cabe ao educador perceber a criança enquanto ser competente, capaz de aprender por meio de suas experiências, vivenciando novas atividades, fazendo suas próprias descobertas de mundo para além das interações sujeito/sujeito, interagindo e manuseando com diferentes objetos – e aqui destacamos os equipamentos tecnológicos – por contribuírem com a construção da aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento, como conhecimento lógico-matemático, linguagens, conhecimento de mundo, desenvolvimento da coordenação motora-fina, entre outros, considerando a triagem de aplicativos e jogos que venham a auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, não como a única maneira de prover tais conhecimentos, mas de modo à complementar esse processo, sob a indispensável orientação e mediação de adultos (professores, pais e/ou responsáveis) que tenham ao menos uma breve percepção sobre a tecnologia *touch screen*<sup>37</sup> – no sentido de explorar a coordenação da criança, por exemplo – viabilizando, assim, a interação do sujeito com o *tablet* ou celular, especialmente, auxiliando aqueles que possuem algum tipo de deficiência (visual, física, auditiva, entre outras) ou dificuldades de aprendizagem selecionando aplicativos de acordo com as especificidade do público.

Hannah Arendt ao abordar *A crise na cultura: sua importância social e política*<sup>38</sup>, explica que os objetos, neste caso destacamos os objetos ou equipamentos tecnológicos, estão interligados culturalmente ao mundo, assim como o entretenimento está às pessoas, ao afirmar que

A cultura relaciona-se com objetos e é um fenômeno do mundo; o entretenimento relaciona-se com pessoas e é um fenômeno da vida. Um objeto é cultural na medida em que pode durar; sua durabilidade é o contrário mesmo da funcionalidade, que é a qualidade que faz com que ele novamente desapareça do mundo fenomênico ao ser

<sup>37</sup> Termo que provém da língua inglesa e significa tela sensível ao toque.

<sup>38</sup> ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. Cap. 6. 2009.

usado e consumido. O grande usuário e consumidor de objetos é a própria vida, a vida do indivíduo e a vida da sociedade como um todo. (ARENDR, 2009, p. 260).

Entretanto, em conformidade com a interpretação dos dados da pesquisa, consideramos que estes objetos são, além de produtos para o entretenimento, capazes de modificar e resignificar nossa cultura de modo a fazer parte da vida de cada um, não mais como artefatos de consumo, mas como objetos do desenvolvimento social, político, econômico, cultural e educacional; facilitadores de muitas de nossas tarefas diárias.

De fato, investigar como as crianças do CMEIF interagem com as culturas digitais contemporâneas contribuiu para despertar uma gama de reflexões e percepções que envolvem tal temática, contudo, o foco deste estudo fora direcionado à escuta das crianças, de como elas, naquela escola, interagem e se apropriam de tais culturas. Observar e intervir junto ao grupo de crianças nos propiciou entender que a própria criança, a partir da reprodução interpretativa de cultura que elabora, desafia-se na interação com os aparelhos e equipamentos tecnológicos, independentemente daquilo que a escola venha ou não a oferecer.

Assim, ressaltamos que o processo de modernização e adesão da escola às culturas digitais contemporâneas não é simples e automático, pois demanda uma série de investimentos federais para aquisição de equipamentos e para a formação profissional ao núcleo docente, aspecto que exige indubitavelmente reformulações curriculares na grade de disciplinas dos cursos superiores na área de educação.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 34-45.
- ARAÚJO, A. C.; NETO, F. L. A nova classificação americana para os Transtornos Mentais – o DSM-5. In: **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. XVI, nº 1. FMUSP: 2014, p. 67-82.
- ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V. A.; KLEIN, A. M.; PEREIRA, E. C. **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social**. 4 v. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. In: **Caderno Cedes: A psicologia de A. N. Leontiev e a educação na sociedade contemporânea**, v. 24, n. 62, p. 9-25, Campinas: Abr. 2004.
- ARENDT, H. **A condição humana**. RAPOSO, R. (trad.). 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. BARBOSA, M. W. (trad.). 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: As socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Revista Educação e Sociedade**, Educação Escolar: Os desafios da qualidade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007.
- \_\_\_\_\_. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set/dez. 2014.
- BARBOSA FILHO, A.; CASTRO, C. Mídia digital. In: MELO, J. M. de; GOBBI, M. C.; SATHLER, L. **Mídia cidadã, utopia brasileira**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006. p.139-15.
- BATTISTEL, A. L. H. T. Deficiência Física. In: SILUK, A. C. P. (org.) **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2012, p. 112-150.
- BECKER, F. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. In: **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: ARTMED, 2001, p. 15-32.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução: Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. Ed. Biblioteca Digital da Câmara dos deputados, atualização 2011. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_6ed.pdf?sequence=7](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_6ed.pdf?sequence=7)>. Acesso: 01 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília: 27 jan. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.542, de 20 de setembro de 2005**. Institui o Projeto Cidadão Conectado – Computador para Todos, no âmbito do Programa de Inclusão Digital, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília: 20 set. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5542.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5542.htm)>. Acesso em: 26 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.175, de 12 de maio de 2010**. Institui o Programa Nacional de Banda Larga - PNBL; dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão; altera o Anexo II ao Decreto nº 6.188, de 17 de agosto de 2007; altera e acresce dispositivos ao Decreto nº 6.948, de 25 de agosto de 2009; e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília: 12 mai. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7175.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7175.htm)>. Acesso em: 26 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. FNDE legis. **Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010**. Institui o Regime Especial de incentivos para o desenvolvimento de infraestrutura da indústria petrolífera das regiões norte, nordeste e centro-oeste – REPENEC; cria o Programa Um computador por aluno – PROUCA e institui o Regime Especial de aquisição de computadores para uso educacional – RECOMPE; [...] e dá outras providências. Brasília: 11 jun. 2010. Disponível em: <[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=LEI&num\\_ato=00012249&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2010&sgl\\_orgao=NI](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=LEI&num_ato=00012249&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=NI)>. Acesso em: 28 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Histórico do Governo Eletrônico**. Disponível em: <<http://www.governoeletronico.gov.br/o-gov.br/historico>>. Acesso em: 25 out. 2015.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. da. **Educação e novas tecnologias: um re-pensar**. 2 ed. Curitiba, PR: Editora Ibipex, 2008.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRADY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 1, p. 13-22.

CAMARGO, L. P. Sobre a condição humana no pensamento de Hannah Arendt e Karl Marx. **Revista de Filosofia: Griot, Bahia**, v. 8, n. 2, p. 190-200, dez. 2012.

CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHAGAS, A.; BRITO, G. S.; KLAMMER, C. R.; RIBAS, A. O conceito de tecnologia: pressupostos de valores culturais refletidos nas práticas educacionais. In: VOSGERAU, D. S. R.; ENS, R. T.; CASTELEINS, V. L. (orgs). **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE** (recurso eletrônico): formação de professores: edição internacional; Anais do II Congresso Ibero-americano sobre Violência nas escolas – CIAVE. Curitiba: Champagnat, 2008. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/460\\_449.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/460_449.pdf)>. Acesso em: 25 nov. 2015.

CHAUÍ, M. **Cidadania cultural.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CORREIA, A. et al. Hannah Arendt pensa a educação: A educação em tempos sombrios. **Revista Educação: Edição Especial - Biblioteca do professor 4.** 2. ed. São Paulo: Editora Segmento, 2012.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância.** REIS, L. G. R. (trad.); NASCIMENTO, M. L. B. P. (revisão técnica). Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 5, n. 125, p. 162 – 179, maio/ago, 2005.

DRUCKER, P. F. **O melhor de Peter Drucker: a sociedade.** SCIULLI, E. (trad.). São Paulo: Nobel, 2002.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma: o discurso da motricidade.** São Paulo: Summus, 1991.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Método de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

**Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE:** Rio Grande do Sul, Formigueiro. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=430840&search=rio-grande-do-sul|formigueiro>>. Acesso em: 05 set. 2016.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação.** 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce.** 9º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LÖFFLER, D. **Educação infantil na escola do campo: o que as crianças nos sinalizam sobre este contexto.** Dissertação de Mestrado. Santa Maria: UFSM, 2013.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade.** 3 ed. São Paulo: Paulos, 1997.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília: 26 abr. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Escolas que podem aderir ao Programa Mais Educação 2014.** Disponível em: <[file:///D:/Downloads/escolas\\_que\\_podem\\_aderir\\_ao\\_mais\\_educacao\\_2014%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/escolas_que_podem_aderir_ao_mais_educacao_2014%20(1).pdf)>. Acesso em: 25 ago.2015.

\_\_\_\_\_. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Secretaria de Articulação com os sistemas de ensino. MEC/SASE, Brasília, 2014.

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1993.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. de L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

REIS, T; MORENO, A. C. **O Raio X das escolas do país.** G1 Educação. Publicação 15 ago. 2015. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/educacao/2015/censo-escolar-2014/o-raio-x-das-escolas-do-pais.html>>. Acesso em: 08 out. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. **Radiografia da Educação Infantil.** Porto Alegre: Tribunal de Contas do Estado – TCE, RS, 2013. Disponível em: <[http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/publicacoes/estudos/estudos\\_pesquisas/radiografia\\_educacao\\_infantil\\_2015](http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/publicacoes/estudos/estudos_pesquisas/radiografia_educacao_infantil_2015)>. Acesso em: 12 Mai. 2015.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SARMENTO, M. J. **Lógicas de ação nas escolas.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

\_\_\_\_\_. Editorial: Estudos da criança como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. **Revista Interações**, v. 4, n. 10, p. 1-5, 2008. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/366/321>>. Acesso em: jan. 2016.

\_\_\_\_\_. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P de.; VILELA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 137-179. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36757/1/Etnografia.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2015.

TAJRA, S. F. **Informática na Educação: Novas Ferramentas Pedagógicas para o Professor da Atualidade**. São Paulo: Ética, 2001.

TAKAHASHI, T. (org). **Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde**. Brasília: Ministério da Ciência e da Tecnologia, 2000.

TOMAZZETTI, C. M. Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: Implicações para a formação de professores. Universidade Federal de Santa Catarina - **Doutorado em Educação** (Tese). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do estudo:** Inclusão Digital na Educação Infantil: culturas infantis nas culturas contemporâneas.

**Pesquisador responsável:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleonice Maria Tomazzetti.

**Autora:** Fabiana Rampelotto Penteadó.

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Centro de Educação – CE.

**Telefone e endereço postal completo:** (55) 3220-8023. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3334b, 97105-970 - Santa Maria - RS.

**Pesquisadoras participantes:** Cleonice Maria Tomazzetti e Fabiana Rampelotto Penteadó.

**Telefone para contato:** (16) 98222 6789 e (55) 9976 0834.

**Local da coleta de dados:** Centro Municipal de Educação Infantil Formiguinha – CMEIF.

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se vai autorizar ou não. Leia cuidadosamente o que segue e, qualquer dúvida, pergunte ao responsável pelo estudo. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de autorizar a participação de seu/sua filho(a) nesta pesquisa, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Esta pesquisa pretende compreender como as crianças em idade pré-escolar do Centro Municipal de Educação Infantil Formiguinha interagem com as culturas digitais contemporâneas. Acreditamos que ela seja importante porque vivemos em um mundo onde a tecnologia está cada vez mais presente no nosso dia-a-dia, facilitando e agilizando nossas práticas cotidianas, provocando uma inevitável transformação cultural. Neste sentido, a escola, enquanto promotora social do desenvolvimento humano, não poderá negar sua legitimidade na inserção da cultura digital contemporânea ao fazer pedagógico a fim de proporcionar uma educação de qualidade e que seja capaz de incluir os sujeitos aprendizes nas diferentes áreas social, política, econômica e cultural, presentes na sociedade atual. Entendemos, assim, a necessidade de compreender como a escola, enquanto centro promotor e produtor das diversas culturas sociais vem agregando a cultura digital ao mundo das crianças em idade pré-escolar.



Para sua realização será feito o seguinte: a partir da inserção da pesquisadora no local de estudo, uma classe com crianças em idade pré-escolar matriculadas no Centro Municipal de Educação Infantil Formiguinha (CMEIF), propõem-se desenvolver uma pesquisa de caráter qualitativo, instrumentalizada através da observação participante e de entrevistas semi-estruturadas com pais e professores das crianças, além de observações e intervenções com o grupo de crianças, os quais serão registrados por meio de filmagens, a fim de melhor analisar a sequência das ações desenvolvidas com as crianças, pois assim, acredita-se na possibilidade de compreender, a partir da perspectiva infantil, como as crianças vivenciam e interagem com a cultura digital contemporânea. As gravações realizadas e os registros do pesquisador poderão ser utilizados no estudo com a finalidade de complementar e comprovar os dados finais da pesquisa em termos de publicação científica.

Em relação aos riscos, entende-se que o uso dos equipamentos de registro, como a filmadora e, os equipamentos tecnológicos utilizados nas interações com as crianças, tais como: máquina de escrever, fita K7, aparelho de DVD, DVD, televisão, rádio, câmera fotográfica, telefone antigo, celular, computador, tablet, ente outros, não tendem a oferecer riscos às crianças, pois as mesmas irão apenas observar e discutir a respeito dos equipamentos, ficando à cargo da pesquisadora o manuseio destes objetos. Assim, a pesquisadora se compromete a realizar uma aproximação com as crianças de modo a apresentar sua intenção de investigação, preparando tanto o ambiente, como as próprias crianças, para que possam juntos: observar, manusear e conversar sobre a evolução digital e tecnológica que vivenciamos, sempre sob a atenta supervisão da pesquisadora e da professora da turma, com objetivo de reduzir todo e qualquer risco que estes materiais possam causar às crianças. Os equipamentos de filmagem ficarão grande parte do tempo, dispostos na sala de aula em local seguro, de modo que as crianças não tenham acesso e, assim, não causem nenhum tipo de dano ou risco às crianças. Há possibilidade das imagens serem obtidas por meio do manuseio cauteloso da filmadora pela pesquisadora, dependendo das interações produzidas no grupo.

Os benefícios decorrentes da participação nesta pesquisa provém das contribuições que este estudo poderá trazer para a sociedade contemporânea, uma vez que, ao compreendermos como acontece a apropriação da cultura infantil, entenderemos a relevância da inclusão digital na educação infantil enquanto ferramenta capaz de inserir a criança às culturas do novo tempo, entendendo-a como sujeito produtor, reproduzidor e transformador das culturas sociais. Durante todo o processo investigativo, a pesquisadora autora e a professora responsável pela turma estarão comprometidas em diálogos reflexivos embasados tanto no que foi coletado no

cotidiano, quanto no que propõem os referenciais teóricos e a legislação.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, a pesquisadora estará inserida na turma de Pré-escola do turno da manhã para a realização dos estudos por intermédio dos registros de anotações, fotografias e filmagens. Embasando-se, metodologicamente, nas técnicas do estudo de caso, serão realizadas, além das várias observações e dos poucos momentos de intervenção com as crianças, entrevistas com os pais, professores e equipe diretiva da escola, com a finalidade de coletar o maior volume de dados possível para assim compreender como as crianças estão interagindo com as culturas digitais contemporâneas.

No sentido de participação e envolvimento na pesquisa, garante-se que, em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. É ainda informado que se você concordar que seu/sua filho(a) participe do estudo, seus nomes serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente a pesquisadora, a professora responsável e o Comitê de Ética em Pesquisa terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

Conforme está previsto no cronograma, esta pesquisa será realizada no segundo semestre de 2015. Assim, o período de sua participação corresponde ao mesmo tempo de duração da pesquisa.

#### Consentimento da participação da pessoa como sujeito – **pais das crianças.**

Eu, \_\_\_\_\_,  
abaixo assinado, concordo que meu/minha filho(a)  
\_\_\_\_\_ participe da pesquisa

**“Inclusão Digital na Educação Infantil”**, como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Discuti com a pesquisadora Fabiana Rampelotto Penteado sobre a minha decisão de autorizar a participação de meu/minha filho(a) nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação de meu/minha filho(a) é isenta de despesas. Concordo voluntariamente que meu/minha filho(a) participe deste estudo, podendo retirar o meu consentimento, a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo.

---

**Local e data**

---

**Nome e Assinatura do responsável**

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

---

Pesquisador responsável

## APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO

### TERMO DE ASSENTIMENTO

**Título do projeto:** Inclusão Digital na Educação Infantil

**Pesquisadora responsável:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleonice Maria Tomazzetti

**Autora/Orientanda:** Fabiana Rampelotto Penteado

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Centro de Educação – CE. 3º andar, sala 3334b, armário numerado de acesso restrito.

**Telefone:** Pesquisadora (16) 98222 6789; Orientanda (55) 9976 0834.

Olá! Meu nome é Fabiana, sou professora e estudo na Universidade Federal de Santa Maria. Estou aqui na escola para fazer uma pesquisa com você, pois está na Pré-escola de nível B e estuda no período da manhã. Para realizar esta pesquisa, preciso da sua ajuda. Durante algum tempo estarei aqui na sala de aula junto com a turma para observar o que vocês fazem na escola. Passados alguns dias, pretendo trazer alguns equipamentos antigos e outros mais modernos para que possamos estudar e conversar sobre tecnologia. Também gostaria de fotografar e filmar esses momentos que passaremos junto, pois é muito importante para que eu possa escrever depois. Mas só poderei realizar a pesquisa se você estiver de acordo. Ninguém ficará bravo ou desapontado com você se disser não. A escolha é sua. Você pode dizer sim agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. Então, você pode dizer se aceita ou não aceita participar desta pesquisa, colorindo as carinhas abaixo. Ao colorir as carinhas de verde (SIM), quer dizer que você aceita participar e colorindo-as de vermelho (NÃO), você não deseja participar desta pesquisa. Antes de colorir, você pode conversar com seus colegas e professores.



**Eu aceito participar dessa pesquisa.**

Assinatura da criança:

Assinatura dos pais/responsáveis:

Assinatura do pesquisador:

Data: ...../...../.....

## APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA REALIZADA COM AS CRIANÇAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Título do estudo:** Inclusão Digital na Educação Infantil

**Pesquisador responsável:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleonice Maria Tomazzetti

**Autora:** Fabiana Rampelotto Penteado

**Local da coleta de dados:** Centro Municipal de Educação Infantil Formiguinha – CMEIF.

**Pré-escola turno da manhã: Pré B**



### ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

Aluno(a): \_\_\_\_\_



1. O que você faz no período que não está na escola?
2. Qual é sua brincadeira favorita?
3. Quais os jogos que mais gosta?
4. Prefere brincar e jogar sozinho ou com outras crianças?
5. Você sabe o que é tecnologia?
6. Quais equipamentos tecnológicos você mais utiliza na sua casa?  
 televisão     telefone/celular     aparelho de dvd     computador     tablet  
 vídeo game
7. O que você costuma fazer com cada um destes equipamentos?



8. Para que você acha que serve o computador? Para trabalhar ou para brincar? Porquê?
9. O que você mais gosta de fazer quando está usando o computador/tablete ou celular?
10. Seria legal ter computadores, tablets e celulares aqui na escola para que você e seus colegas pudessem “brincar”? Quais dos três você acha mais interessante?

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFSM

	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E</b>	
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>		
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>		
<b>Título da Pesquisa:</b> INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CULTURAS INFANTIS NAS CULTURAS CONTEMPORÂNEAS		
<b>Pesquisador:</b> Cleonice Maria Tomazzetti		
<b>Área Temática:</b>		
<b>Versão:</b> 2		
<b>CAAE:</b> 49609715.8.0000.5346		
<b>Instituição Proponente:</b> Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e		
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio		
<b>DADOS DO PARECER</b>		
<b>Número do Parecer:</b> 1.308.296		
<b>Apresentação do Projeto:</b>		
<p>Pesquisa de caráter qualitativo, observacional. Tem por objetivo compreender como crianças em idade pré-escolar do Centro Municipal de Educação Infantil Formiguinha se apropriam das culturas digitais contemporâneas. A amostra será composta por 20 crianças pré-escolares, provenientes do Centro Municipal de Educação Infantil Formiguinha, de Formigueiro/RS. Entrevistas serão aplicadas com um grupo de crianças na faixa etária dos cinco anos de idade que pertencem à classe pré-escolar e seus familiares, bem como com professores e gestores da escola, além do representante oficial da Secretaria Municipal de Educação de Formigueiro, com objetivo de analisar de modo mais aprofundado o meio sociocultural no qual as crianças encontram-se inseridas.</p>		
<b>Objetivo da Pesquisa:</b>		
<p>Objetivo geral: compreender como crianças em idade pré-escolar do Centro Municipal de Educação Infantil Formiguinha se apropriam das culturas digitais contemporâneas.</p>		
<b>Objetivos específicos:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a realidade sócio-cultural na qual as crianças estão inseridas e familiarizadas;</li> <li>- Identificar quais são os elementos da cultura digital que estão presentes no meio cultural e</li> </ul>		
<p><b>Endereço:</b> Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar  <b>Bairro:</b> Camobi <b>CEP:</b> 97.105-970  <b>UF:</b> RS <b>Município:</b> SANTA MARIA  <b>Telefone:</b> (55)3220-9362 <b>E-mail:</b> cep.ufsm@gmail.com</p>		
Página 01 de 03		



	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E</b>																												
Continuação do Parecer: 1.308.296																													
influenciam no processo inclusão digital na vida de alunos na faixa etária dos cinco anos de idade;																													
- Compreender a importância das unidades escolares enquanto entidades promotoras e formadoras da cultura digital contemporânea na etapa pré-escolar.																													
<b>Avaliação dos Riscos e Benefícios:</b>																													
Estão adequados e bem descritos.																													
<b>Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:</b>																													
.																													
<b>Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:</b>																													
Todos presentes e adequados.																													
<b>Recomendações:</b>																													
Veja no site do CEP - <a href="http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep">http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep</a> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. Acompanhe as orientações disponíveis, evite pendências e agilize a tramitação do seu projeto.																													
<b>Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:</b>																													
.																													
<b>Considerações Finais a critério do CEP:</b>																													
<b>Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:</b>																													
<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="228 1209 478 1254">Tipo Documento</th> <th data-bbox="478 1209 949 1254">Arquivo</th> <th data-bbox="949 1209 1117 1254">Postagem</th> <th data-bbox="1117 1209 1364 1254">Autor</th> <th data-bbox="1364 1209 1457 1254">Situação</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="228 1254 478 1299">Informações Básicas do Projeto</td> <td data-bbox="478 1254 949 1299">PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_597126.pdf</td> <td data-bbox="949 1254 1117 1299">28/10/2015 09:54:16</td> <td data-bbox="1117 1254 1364 1299"></td> <td data-bbox="1364 1254 1457 1299">Aceito</td> </tr> <tr> <td data-bbox="228 1299 478 1344">Outros</td> <td data-bbox="478 1299 949 1344">Entrevista_com_Responsaveis.docx</td> <td data-bbox="949 1299 1117 1344">28/10/2015 09:53:30</td> <td data-bbox="1117 1299 1364 1344">Cleonice Maria Tomazzetti</td> <td data-bbox="1364 1299 1457 1344">Aceito</td> </tr> <tr> <td data-bbox="228 1344 478 1388">Outros</td> <td data-bbox="478 1344 949 1388">Entrevista_com_Professores.docx</td> <td data-bbox="949 1344 1117 1388">28/10/2015 09:52:22</td> <td data-bbox="1117 1344 1364 1388">Cleonice Maria Tomazzetti</td> <td data-bbox="1364 1344 1457 1388">Aceito</td> </tr> <tr> <td data-bbox="228 1388 478 1433">Outros</td> <td data-bbox="478 1388 949 1433">Entrevista_com_Criancas.docx</td> <td data-bbox="949 1388 1117 1433">28/10/2015 09:51:47</td> <td data-bbox="1117 1388 1364 1433">Cleonice Maria Tomazzetti</td> <td data-bbox="1364 1388 1457 1433">Aceito</td> </tr> </tbody> </table>	Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação	Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_597126.pdf	28/10/2015 09:54:16		Aceito	Outros	Entrevista_com_Responsaveis.docx	28/10/2015 09:53:30	Cleonice Maria Tomazzetti	Aceito	Outros	Entrevista_com_Professores.docx	28/10/2015 09:52:22	Cleonice Maria Tomazzetti	Aceito	Outros	Entrevista_com_Criancas.docx	28/10/2015 09:51:47	Cleonice Maria Tomazzetti	Aceito				
Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação																									
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_597126.pdf	28/10/2015 09:54:16		Aceito																									
Outros	Entrevista_com_Responsaveis.docx	28/10/2015 09:53:30	Cleonice Maria Tomazzetti	Aceito																									
Outros	Entrevista_com_Professores.docx	28/10/2015 09:52:22	Cleonice Maria Tomazzetti	Aceito																									
Outros	Entrevista_com_Criancas.docx	28/10/2015 09:51:47	Cleonice Maria Tomazzetti	Aceito																									
<b>Endereço:</b> Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar																													
<b>Bairro:</b> Camobi <b>CEP:</b> 97.105-970																													
<b>UF:</b> RS <b>Município:</b> SANTA MARIA																													
<b>Telefone:</b> (55)3220-9362 <b>E-mail:</b> cep.ufsm@gmail.com																													
Página 02 de 03																													

		<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E</b>			
Continuação do Parecer: 1.308.296					
Outros	Termo_de_assentimento_CEP.docx	28/10/2015 09:43:02	Cleonice Maria Tomazzetti	Aceit	
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_FabianaPenteado_REVISADO.docx	26/10/2015 15:49:20	Cleonice Maria Tomazzetti	Aceit	
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_REVISADO.docx	26/10/2015 15:46:33	Cleonice Maria Tomazzetti	Aceit	
Outros	Termo_Confidencialidade_Assinado.docx	28/09/2015 10:08:18	Cleonice Maria Tomazzetti	Aceit	
Outros	Projeto_Fabi02.jpg	28/09/2015 10:03:47	Cleonice Maria Tomazzetti	Aceit	
Outros	Projeto_Fabi01.jpg	28/09/2015 10:02:53	Cleonice Maria Tomazzetti	Aceit	
Folha de Rosto	Folha_Rosto_Assinada.docx	25/09/2015 15:02:40	Cleonice Maria Tomazzetti	Aceit	
Outros	Autoriza_Institucional.docx	24/09/2015 08:08:37	Cleonice Maria Tomazzetti	Aceit	
Outros	Autoriza_pela_Escola.docx	24/09/2015 08:07:00	Cleonice Maria Tomazzetti	Aceit	
<p><b>Situação do Parecer:</b> Aprovado</p> <p><b>Necessita Apreciação da CONEP:</b> Não</p> <p style="text-align: center;">SANTA MARIA, 04 de Novembro de 2015</p> <p style="text-align: center;"> <hr/> <b>Assinado por:</b>  <b>CLAUDEMIR DE QUADROS</b>  <b>(Coordenador)</b> </p>					
<p><b>Endereço:</b> Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar  <b>Bairro:</b> Camobi <b>CEP:</b> 97.105-970  <b>UF:</b> RS <b>Município:</b> SANTA MARIA  <b>Telefone:</b> (55)3220-9362 <b>E-mail:</b> cep.ufsm@gmail.com</p>					