



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Ilha Solteira

ANA MARIA DUARTE NOGUEIRA

**CULTURAS DA INFÂNCIA E RECURSOS TECNOLÓGICOS
DIGITAIS: um olhar para a transição entre Educação Infantil e
Ensino Fundamental no município de São Paulo**

Ilha Solteira
2021

ANA MARIA DUARTE NOGUEIRA

**CULTURAS DA INFÂNCIA E RECURSOS TECNOLÓGICOS
DIGITAIS: um olhar para a transição entre Educação Infantil e
Ensino Fundamental no município de São Paulo**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, Interunidades, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas do Câmpus de São José do Rio Preto, da Faculdade de Engenharia do Câmpus de Ilha Solteira e da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias do Câmpus de Jaboticabal, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Deise Aparecida Peralta

Ilha Solteira
2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Desenvolvido pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação

N778c Nogueira, Ana Maria Duarte.
Culturas da infância e recursos tecnológicos digitais: um olhar para a transição entre educação infantil e ensino fundamental no município de São Paulo / Ana Maria Duarte Nogueira. -- Ilha Solteira: [s.n.], 2021
136 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. Área de conhecimento: Ensino e Processos Formativos, 2021

Orientadora: Deise Aparecida Peralta
Inclui bibliografia

1. Tecnologias digitais. 2. Currículo da cidade. 3. Educação básica. 4. Crianças. 5. Sociologia da infância.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ANA MARIA DUARTE NOGUEIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E PROCESSOS FORMATIVOS, DA FACULDADE DE ENGENHARIA - CÂMPUS DE ILHA SOLTEIRA.

Aos 08 dias do mês de setembro do ano de 2021, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ANA MARIA DUARTE NOGUEIRA, intitulada **Culturas da Infância e recursos tecnológicos digitais: um olhar para a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental no município de São Paulo**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. DEISE APARECIDA PERALTA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Matemática / Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira - UNESP, Prof. Dr. WAGNER BARBOSA DE LIMA PALANCH (Participação Virtual) do(a) Currículo, Educação e Formação de professores / Universidade Cruzeiro do Sul, Profa. Dra. TATIANA NORONHA DE SOUZA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

DEISE APARECIDA

PERALTA:25518962827

Assinado de forma digital por

DEISE APARECIDA

PERALTA:25518962827

Dados: 2021.09.20 16:51:24 -03'00'

Profa. Dra. DEISE APARECIDA PERALTA

Dedico este trabalho à criança que fui,
às crianças que minhas filhas são,
a todas as crianças que existem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus: pelo dom da vida, por me capacitar e prover meios para que eu não esmorecesse ante as dificuldades e sempre acreditasse em meu potencial e ideais; e à Mãe Aparecida pela preciosa intercessão e amparo.

Aos meus pais, Gerson e Édina, pelo apoio constante nos estudos desde minhas raízes, pela valorização da Educação como forma de resistência. Vocês proporcionaram a base para meu caráter e, conseqüentemente, para as crenças explicitadas ao longo deste trabalho e do meu fazer profissional. Agradeço, em especial, à minha mãe, por tantas vezes dispor do carinho de avó a minhas filhas, nos momentos em que a mãe mais precisava de calma para estudar.

Ao meu amado companheiro de vida e parceiro de sempre, Daniel, que tantas vezes proporcionou condições para que esta pesquisa de materializasse e eu viesse a ser chamada de “Mestra”.

Às minhas filhas, Lívia e Melissa, por serem o motor de todas as minhas ações e por compreenderem tantas ausências; à minha filha e neta de coração, Amanda e Alice, pelo apoio e incentivo dispensados.

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Deise Aparecida Peralta, ser humano admirável e acadêmica ímpar, que, a cada reunião de orientação, me fazia vislumbrar na realidade oásis de racionalidade comunicativa, encorajando a busca pela democracia e pelo *Entendimento* sempre.

À UNESP e aos docentes do programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, pelo brilhantismo e excelência em conduzir os pós-graduandos por percursos tão necessários a uma formação de qualidade.

Aos caríssimos Prof. Dr. Wagner Barbosa de Lima Palanch e Prof^a. Dr^a. Tatiana Noronha de Souza, que gentil e generosamente participaram das bancas de qualificação e defesa, acrescentando gratas contribuições para o enriquecimento deste trabalho.

Aos colegas do GEPAC/UNESP, cujas discussões e contribuições na área do Currículo foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho e para minha formação.

Aos colegas do GT 1 - Teoria Crítica, cujo encorajamento e conhecimento construído no grupo me instigaram a compreender a realidade, olhando para *como as coisas são* e *como deveriam ser*, de maneira a tornar a sociedade mais justa e humana.

À Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, pelo aceite da pesquisa e por prover meios para que ela se efetivasse.

Às gestoras que foram entrevistadas neste estudo, pela disposição e prestatividade em conosco partilhar suas concepções e práticas, subsidiando as reflexões e discussões que seguem.

A minhas amigas: Lidiane Moreira, que me inspirou e motivou desde as discussões sobre o elemento retardador de Ulisses, me auxiliou na elaboração do projeto de pesquisa submetido ao processo seletivo e clareou tantas dúvidas e incertezas; Fernanda Vollet, que tanto me incentivou a ingressar no mestrado, me assistiu quanto a procedimentos e prazos, me aconselhou e fortaleceu na caminhada acadêmica; Daniele Pereira e Aleilis Nunes, que me inspiram sempre ao estudo como emancipação, desde muitos anos atrás; Giselle Mara, que por tantas vezes me apoiou e ajudou a acreditar em mim nos momentos de dificuldades no decorrer da pesquisa; Regiane Cruz, companheira de aulas, projetos e estudos, sempre muito solícita e motivadora na trajetória desta pesquisa.

A minhas (mais que) colegas de trabalho da Escola Municipal Professor Cleophas Beltran Silvente que, desde o início da jornada acadêmica, sempre proveram palavras de estímulo aos estudos; em especial, à querida Tattyany Rubi, pela torcida e compreensão nos momentos em que a dedicação aos estudos se fazia mais necessária.

A todas minhas professoras e meus professores, minhas alunas e meus alunos, pela contribuição em formar a pesquisadora que hoje sou.

Agradeço!

A criança é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe:
que as cem não existem
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.

LORIS MALAGUZZI

RESUMO

Considerando o contexto de uso de recursos tecnológicos na educação de crianças pequenas, a presente pesquisa analisa o uso das tecnologias digitais no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, nas prescrições curriculares e nas práticas desenvolvidas em escolas da rede municipal de São Paulo/SP, no tocante às práticas de leitura e escrita. Para tanto, busca identificar quais e como são utilizadas as tecnologias digitais, junto a gestoras escolares e de tecnologias, considerando as Culturas da Infância; levantar, nos documentos, como o Currículo da Cidade concebe a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e quais aspectos epistemológicos, conceituais e procedimentais embasam o desenvolvimento curricular da cidade de São Paulo; apontar as prescrições curriculares e as práticas relacionadas ao uso das tecnologias digitais nas escolas da rede municipal de São Paulo/SP, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em busca de orientações didáticas para o uso de tecnologia digital e possíveis antecipações de escolarização na faixa etária em questão; e discutir como a tecnologia digital se relaciona a práticas pedagógicas realizadas na transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental a partir do que é preconizado pelos documentos oficiais do Currículo e do relato das gestoras, com olhar para as práticas de leitura e escrita. Em termos metodológicos, compreende o levantamento e análise dos documentos do Currículo da Cidade, a saber, os volumes da Educação Infantil e de Tecnologias para Aprendizagem, que subsidiam a contextualização das concepções e práticas desenvolvidas na educação municipal; e a realização de entrevistas com gestora da área de Tecnologias para Aprendizagem e gestora escolar da Educação Infantil para levantamento de recursos tecnológicos digitais à disposição das crianças e das professoras e professores nas unidades escolares, questionando uso, frequência e aparato utilizado, e investigação de concepções e práticas em relação ao uso de tecnologias digitais com crianças pequenas (5 e 6 anos de idade), suas motivações e como avaliam tais práticas. A exploração dos dados foi realizada sob perspectiva das Mônadas, com inspiração benjaminiana, observando-se a racionalidade presente nas práticas e a existência de articulações entre o que é desenvolvido no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, com foco na preservação das Culturas da Infância. Os resultados demonstraram escassas indicações de uso das tecnologias digitais na Educação Infantil, assim como pouco direcionamento de recursos e equipamentos, enquanto no Ensino Fundamental há recursos e trabalho sistematizado, com professor específico da área. Percebe-se alinhamento entre as prescrições curriculares dos documentos de Tecnologias para Aprendizagem e Educação Infantil às Culturas da Infância e preocupação com a existência de uma transição entre as etapas da Educação Básica, contudo as entrevistas trazem luz a dificuldades na implementação prática dessa transição, seja no aspecto das práticas pedagógicas ou em relação ao uso de tecnologias digitais.

Palavras-chave: tecnologias digitais; currículo da cidade; educação básica; crianças; sociologia da infância.

ABSTRACT

Considering the context of technological resources use in the young children education, this research analyzes the digital technologies use, in the last year of Pre-school and in the first year of Elementary School, in curricular prescriptions and developed practices in São Paulo/SP's municipal schools, regarding reading and writing practices. Therefore, it seeks to identify which and how digital technologies are used, with school and technology managers, considering the Childhood Cultures; to raise, in documents, how the City Curriculum conceives the transition between Pre-school and Elementary School and which epistemological, conceptual and procedural aspects underlie the curricular development of São Paulo city; to point out the curricular prescriptions and practices related to the digital technologies use in São Paulo/SP's municipal schools, in the transition from Pre-school to Elementary School, in search of didactic guidelines for the digital technology use and possible schooling anticipations in the age group in question; and to discuss how digital technology is related to pedagogical practices carried out in the transition between Pre-school and Elementary School, based on what is recommended by the Curriculum official documents and the managers' narration, with a view to reading and writing practices. In methodological terms, it comprises the survey and analysis of the City Curriculum documents, namely, the volumes of Early Childhood Education and Learning Technologies, which support the contextualization of concepts and practices developed in municipal education; and conducting interviews with a manager of the Learning Technologies area and a school manager of Early Childhood Education to survey digital technological resources available to children and teachers in school units, questioning use, frequency and apparatus used, and investigation of conceptions and practices in relation to the digital technologies use with young children (5 and 6 years old), their motivations and how they evaluate such practices. Data exploration was carried out from the Monads perspective, with Benjaminian inspiration, observing the rationality present in the practices and the existence of articulations between what is developed in the last year of Pre-school and in the first year of Elementary School, with a focus on preservation of Childhood Cultures. The results showed few indications of digital technologies use in Early Childhood Education, as well as little targeting of resources and equipment, while in Elementary School there are resources and systematized work, with an area specific teacher. There is an alignment between the curricular prescriptions of the documents from Technologies for Learning and Early Childhood Education to Childhood Cultures and a concern with the existence of a transition between the stages of Basic Education, however the interviews shed light on difficulties in the transition practical implementation, either in the aspect of pedagogical practices or in relation to digital technologies use.

Keywords: digital technologies; city curriculum; basic education; children; childhood sociology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Teoria de Instrução e Teoria Crítica	27
Figura 2 – A Rede de São Paulo em números (Ensino Fundamental)	60
Figura 3 – Matriz de Saberes do Currículo da Cidade	70
Figura 4 – 5 P's da Agenda 2030 e o Currículo da Cidade	71
Item de Coleção 1 – O pensador (1917), de Auguste Rodin	75
Item de Coleção 2 – Perspicácia (1936), de René Magritte	77
Item de Coleção 3 – Empinando pipas (1941), de Cândido Portinari	79
Item de Coleção 4 – Saindo do Infantil para o Fundamental	82
Item de Coleção 5 – Tecnologias e crianças pequenas	91
Item de Coleção 6 – Paródia “Ceci n'est pas une école” (2020), de Diane Wolfthal	98
Item de Coleção 7 – Golconda (1953), de René Magritte	100
Item de Coleção 8 – Operários (1933), de Tarsila do Amaral	101
Quadro 1 – Conceitos enfatizados pelas grandes Teorias de Currículo	24
Quadro 2 – Quadro comparativo entre o RCNEI, as DCNEI, a BNCC e o Currículo Paulista	42
Quadro 3 – Excertos do Currículo da Cidade: Educação Infantil	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEI	Centro de Educação Infantil (0 a 3 anos)
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil (0 a 5 anos)
COVID-19	Coronavirus Disease (infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2)
CP	Coordenador Pedagógico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DIPED	Diretoria Pedagógica
DO	Diário Oficial
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EDUCOM	Núcleo de Educomunicação
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental (6 a 10 anos)
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil (4 a 5 anos)
GEPAC	Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação
GT	Grupo de Trabalho
MEC	Ministério da Educação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PDI	Professor de Desenvolvimento Infantil
POED	Professor Orientador de Educação Digital
POIE	Professor Orientador de Informática Educativa
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRODAM	Empresa de Tecnologia da Informação e Comunicação do Município de São Paulo

PUC	Pontifícia Universidade Católica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SGP	Sistema de Gestão Pedagógica
SME	Secretaria Municipal da Educação de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: SOBRE MIM E SOBRE AS INTENÇÕES DE PESQUISA	14
1.1	Objetivos	18
2	TEORIAS CURRICULARES: PARA PENSAR CURRÍCULO	20
3	SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: PARA PENSAR A INFÂNCIA	32
3.1	A importância do brincar	38
4	UM CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS	41
4.1	A organização da Educação Infantil: brincar ou alfabetizar?	45
4.2	Práticas de leitura e escrita com crianças pequenas: a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental	47
5	TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: TECNOLOGIAS PARA DIFERENTES INFÂNCIAS	51
5.1	Uso de tecnologias na escola: o papel da leitura e da escrita	54
5.2	Tecnologias digitais e crianças pequenas	55
6	METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA	59
6.1	O campo ou onde fomos olhar	60
6.2	Os participantes ou com quem compartilhamos o olhar	61
6.3	Constituição dos dados da pesquisa ou como fomos olhar	61
6.4	Riscos e benefícios	63
6.5	Como se deu a análise dos dados ou como interpretamos os nossos olhares	63
7	AFINAL, O QUE VIMOS?	66
7.1	O olhar para o documento: Currículo da Cidade	67
7.1.1	<i>O que dizem os documentos – apresentação, histórico e características</i>	67
7.2	O que dizem as pessoas	74
7.2.1	<i>Entrevista com a gestora da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo/SP</i>	74
7.2.2	<i>Entrevista com a gestora da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)</i>	74
7.3	As Mônadas: apresentação e análise	75
7.3.1	<i>Muitas mãos e a cara da rede</i>	76
7.3.2	<i>Isso está na mão de todo mundo</i>	79

7.3.3	<i>A configuração da escola é outra</i>	82
7.3.4	<i>Tecnologia é suporte</i>	89
7.3.5	<i>A coisa não se esgota na tela</i>	96
7.3.6	<i>Registrar é preciso</i>	99
8	ACERCA DE NOSSOS OLHARES, À GUIA DE CONCLUSÃO	102
	REFERÊNCIAS	106
	APÊNDICE A - Roteiro para entrevista com a gestora da Secretaria Municipal da Educação (SME)	113
	APÊNDICE B - Transcrição da entrevista com a gestora de Tecnologias para Aprendizagem da Secretaria Municipal da Educação (SME)	114
	APÊNDICE C - Roteiro para entrevista com a gestora da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)	127
	APÊNDICE D - Transcrição da entrevista com a gestora da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)	128

1 INTRODUÇÃO: SOBRE MIM E SOBRE AS INTENÇÕES DE PESQUISA

CONVITE

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

José Paulo Paes

Na chamada sociedade do conhecimento, experienciada atualmente, é inegável que as tecnologias digitais apresentam papel fundamental, ora aproximando pessoas distantes por meio da comunicação instantânea, ora promovendo o entretenimento em larga escala ou mesmo propiciando à humanidade o acesso à informação (sem entrar no mérito da qualificação desta) a apenas um toque.

Não me cabe, neste momento, afirmar, sem a devida fundamentação, que tudo o que acontece em termos de interação com as tecnologias digitais seja bom ou ruim, mas, sim, chamar a atenção para o fato de esses tipos de tecnologias serem o suporte contemporâneo do conhecimento, do quão crescente se faz a demanda por seu uso e das mudanças que as mesmas vêm desenvolvendo nas diversas dimensões do mundo social. Compreendendo o ciberespaço como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” que tem se tornado a partir do início do século XXI “o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade” (LÉVY, 1999, p. 93), percebe-se que a cibercultura, movimento de relações que ocorrem no ciberespaço, está presente em todas as esferas da vida em sociedade e, por consequência, adentra o campo educacional.

As crianças, diariamente, estão em contato com diferentes recursos digitais (CHAUDRON, 2015) e, nos casos em que não o estão, se deve mais ao fato das desigualdades e injustiças sociais a que estão expostas do que, necessariamente, em função da não indicação ou orientação de restrições impostas por questões pedagógicas. Nesse sentido, atualmente, discussões surgem sobre o uso de tecnologias digitais por crianças, evidenciando opiniões divergentes e, muitas das vezes, não devidamente baseadas em dados empíricos confiáveis (SILVA, 2017). Diante disso, parece pertinente a proposição de estudos que centrem ênfase em quais e de que forma se prescrevem o uso das tecnologias digitais pelas crianças, em especial nos ambientes educacionais.

Como aluna de escola pública em todo meu percurso escolar e como profissional atuante exclusivamente na Educação Básica pública, interessei-me sobre o papel da escola no acesso às tecnologias digitais pelas crianças, considerando que muitas vezes elas constituem-se na única forma de acesso a recursos e informações que complementem e potencializem aprendizagens. Diante disso, pode-se pensar que proporcionar acesso adequado às tecnologias digitais

torna-se um dos compromissos da escola pública na luta pela emancipação dos sujeitos.

Minha atuação profissional ocorreu nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo oito anos como docente, dois anos como parte do núcleo de informática educacional de uma prefeitura do interior do estado de São Paulo, um ano e nove meses auxiliando no desenvolvimento e implantação de um sistema de gestão da educação na mesma prefeitura e, no momento, tenho atuado na gestão escolar (coordenação pedagógica). Minha vivência sempre esteve permeada por uma tensão entre diversas variáveis do contexto educacional, a saber: as metas a serem alcançadas, como a proficiência leitora e escritora das crianças, entre outras; o contexto de “desenvolvimento integral” previsto em documentos oficiais; o desafio de um cenário de constante evolução/ inovação tecnológica que chama a atenção de crianças e demanda da escola e das(os) professoras(es) a adequação de suas práticas; a faixa etária e as especificidades do público infantil. O trabalho na Educação Básica demanda dos profissionais múltiplos olhares simultâneos, sendo necessário pautar-se na legislação e nas propostas curriculares em vigor, ao mesmo tempo em que é essencial refletir profunda e criticamente sobre elas e sobre contribuições teóricas e sua articulação com a prática cotidiana no ambiente escolar.

A motivação para adotar essa temática e desenvolver uma pesquisa surgiu devido à importância que o tema possui para a sociedade atual, tendo em vista que a velocidade das mudanças tecnológicas tem acarretado novas demandas para a escola, e também devido às minhas experiências na área. Somado a isso, o contato com as linhas de pesquisa da minha orientadora, professora Deise, ampliou o olhar para questões relativas ao Desenvolvimento Curricular e à Teoria Crítica, principalmente a vertente Habermasiana, convidando a uma postura mais analítica e questionadora para pensar as questões que envolvem tecnologia e infância.

Deise muito contribuiu, também, ao me convidar para integrar o Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação, da Universidade Estadual Paulista (GEPAC/UNESP), liderado por ela e pelo Prof. Dr. Harryson Lessa, o que me permitiu contato com referenciais acerca das Teorias de Currículo e me possibilitou aprofundar as reflexões na elaboração da presente pesquisa.

No percurso vivenciado no GEPAC, passei a integrar o Grupo de Trabalho (GT) 1 - Teoria Crítica, coordenado pela Mestre e Doutoranda Joana Inês Novaes, possibilitando estudos mais aprofundados em Teoria Crítica, sendo a leitura dos

principais autores fundamental para a compreensão e ampliação do olhar acerca do conhecimento e dos interesses que o rodeiam.

Faz-se necessário ressaltar que, durante esta pesquisa, ocorreu a pandemia da doença do novo coronavírus (COVID-19), patologia respiratória infecciosa causada pelo vírus Sars-CoV-2, que impôs restrições de contato social entre as pessoas e a necessidade de uso emergencial das tecnologias digitais no contexto escolar, além de mobilizar o Estado, a comunidade científica e toda a sociedade para conter o contágio. Mesmo sem adequada formação dos profissionais e infraestrutura tecnológica, a escola foi lançada ao desafio de alcançar as crianças durante a suspensão de aulas presenciais, mantendo contato e promovendo atividades formativas por meio da internet. Destaca-se que o acesso às tecnologias digitais não é uniforme, sendo que muitos estudantes ficaram à margem das ações de aproximação entre escolas e famílias.

O percurso vivenciado na Educação, acrescido das reflexões possibilitadas pelo ingresso no Programa de Pós-Graduação e pela convivência e sólido apoio da orientadora e dos colegas do GEPAC, me proporcionaram delinear este projeto de maneira a considerar como problema de pesquisa a identificação de similaridades e singularidades que existem, na perspectiva das Culturas da Infância, entre Educação Infantil e Ensino Fundamental no contexto das práticas de leitura e escrita utilizando tecnologia digital.

Para tanto, a presente pesquisa se ancora na Sociologia da Infância e nas Teorias Curriculares para descortinar as concepções e práticas curriculares desenvolvidas na/pela rede municipal de educação de São Paulo que envolvem a educação de crianças pequenas. Para a exploração dos dados, utilizam-se as Mônadas com inspiração em Walter Benjamin.

Ao delinear o projeto de pesquisa, realizamos uma breve verificação da literatura disponível no banco de publicações Scielo e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando “Currículo da Cidade and Tecnologias Digitais and Crianças”. Não foram localizadas pesquisas centradas na articulação dessas temáticas, então procedeu-se à busca das palavras-chave isoladas. Em sua maioria, as publicações localizadas são referentes ao Currículo da Educação Infantil de maneira geral, ao uso de tecnologias na Educação Infantil ou a preocupações com a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, sem que houvesse a inter-relação das temáticas, o que corrobora a importância do presente estudo para

subsidiar decisões e políticas públicas no âmbito dos anos finais da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, propiciando maior adequação às crianças atendidas.

Este texto está organizado de modo a explicitar referencial teórico da pesquisa – aspectos da Sociologia da Infância e perspectiva crítica de Currículo –, reflexões sobre Currículo para a Educação Infantil e o uso de tecnologia digital agregada às práticas com crianças pequenas; descrição e análise dos dados constituídos junto à rede municipal de São Paulo; e os resultados que, buscando contribuir com o tema, apontam aproximações e distanciamentos relacionados ao trabalho realizado na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O uso das tecnologias digitais faz parte das diretrizes e documentos de orientações curriculares educacionais em todas as esferas e, por isso, faz-se necessário atentar para a intencionalidade presente na forma como esse uso é direcionado, especificamente e especialmente no caso do trabalho pedagógico com crianças pequenas.

1.1 Objetivos

1.1.1 Geral

Analisar o uso das tecnologias digitais, no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, nas prescrições curriculares e nas práticas desenvolvidas em escolas da rede municipal de São Paulo/SP, no tocante às práticas de leitura e escrita.

1.1.2 Específicos

I) Identificar os recursos tecnológicos à disposição das professoras e professores em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede municipal de São Paulo.

II) Levantar, nos documentos, como o Currículo da Cidade concebe a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e quais aspectos epistemológicos, conceituais e procedimentais embasam o desenvolvimento curricular da cidade de São Paulo.

III) Identificar, a partir da análise do Currículo da Cidade e de entrevistas semiestruturadas com gestoras de Tecnologias para Aprendizagem e da Educação Infantil, as prescrições curriculares e as práticas relacionadas ao uso das tecnologias digitais, nas escolas da rede municipal de São Paulo/SP, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

IV) Analisar as narrativas constituídas pelos dados da pesquisa, no tocante à racionalidade subjacente às prescrições curriculares e às estratégias relatadas por profissionais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, relacionadas à língua escrita, para a última etapa da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental e o quanto são consonantes ao paradigma das Culturas da Infância (SARMENTO, 2004). A partir daí, apontar singularidades e similaridades entre as práticas educativas, relacionadas ao uso de tecnologias, desenvolvidas nos contextos da etapa final da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental e relatadas pelas entrevistadas, discutindo entraves, rupturas e/ou continuidades vivenciadas pelas crianças nesses espaços; e caracterizando o lugar da língua escrita nesses dois níveis de ensino.

2 TEORIAS CURRICULARES: PARA PENSAR CURRÍCULO

PULAR CORDA

Se pudesse o menino pularia
corda
com a linha do horizonte,
se deitaria sobre a curvatura
da Terra
para sempre e sempre
saudar o sol,
encheria os bolsos
de terra e girassóis.
Mas chove uma chuva
fina

e o menino vai até a cozinha
fritar ideias

Roseana Murray

Se não existe uma verdadeira e única definição de currículo que aglutine todas as ideias acerca da estruturação das actividades educativas, admitir-se-á que o currículo se define, essencialmente, pela sua complexidade e ambiguidade (PACHECO, 2005, p. 34).

Tendo a presente pesquisa a intenção de investigar as práticas educativas e tecnologias utilizadas com crianças pequenas, considera-se que os conceitos e concepções de criança, infância e tecnologias, dentre outros, apresentados nos Currículos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, são essenciais para compreender a forma como esse uso se configura no espaço escolar. Para essa compreensão, foram consultados referenciais sobre Currículo que permitissem analisar tais documentos.

O campo de Estudos Curriculares é um terreno híbrido, em que se cruzam diferentes áreas do conhecimento, tais como epistemologia, filosofia política e moral, sociologia do conhecimento e ciências físicas e biológicas (Pacheco, 2005). Quando se fala em Currículo, propriamente, se caracteriza o conteúdo e a forma daquilo que é colocado em prática no interior das instituições escolares, mas que não se restringe ao conhecimento científico ou acadêmico. Segundo Pacheco e Pereira (2007, p. 199)

[...] o Currículo não é, nos espaços académicos e escolares, uma disciplina com um campo estável e delimitado, com um nome reconhecido nos âmbitos escolar e social. Daí que, desde a sua génese, o Currículo esteja marcado pelo hibridismo epistemológico, com fortes raízes na Filosofia, Administração, Psicologia, Sociologia, Ciência Política, História, Teoria da Literatura, Fenomenologia e Estudos Culturais, originando diversas e contraditórias fronteiras disciplinares que lançam sobre o actual debate muitos desafios e muitas incertezas (Garcia; Moreira, 2003), mais ainda quando o currículo, como projecto social e cultural, é construído no terreno de políticas transnacionais e supranacionais (MOREIRA; PACHECO, 2006).

O mesmo autor (2005) nos chama a atenção para as visões obsoletas de Currículo — que o definem como resultados pretendidos de ensino, indicando o que deve ser ensinado (não como deve ser ensinado) — haja vista que o Currículo não se restringe a questões metodológicas, mas preocupa-se com questões institucionais de decisão e justificação do projeto político-pedagógico, envolvendo funções internas e externas à escola. Seu conceito tem, ao longo do tempo, se modificado de um plano de instrução a um plano de formação dentro do ambiente

educativo, composto, também, dos pressupostos da educação que se pretende efetivar. Trata-se de uma “forma concreta de olhar para o conhecimento e para as aprendizagens construídas no contexto duma organização de formação” (PACHECO, 2005, p. 36).

A discussão sobre Currículo se mostra sempre atual e recontextualizada, visto que a dinâmica da sociedade altera a forma como é idealizado e concretizado, considerando-se os contextos político, econômico e social em que está inserido e a racionalidade à qual sua efetivação está mais alinhada. Pacheco e Pereira (2007) retomam as ideias de William Pinar de que o Currículo é uma *conversação complexa*, com a dissensão como característica, sendo permeado pela incerteza e chegando ao entendimento por vias do conflito e da conversa. Sendo, segundo o mesmo autor (PACHECO, 2005), o Currículo, como um projeto aberto e flexível, deve se mostrar orientador da prática, e não determinante dela.

Em síntese, a resposta à questão “o que se entende por currículo?” é uma missão, por um lado, complexa porque existe uma grande diversidade no pensamento curricular e, por outro, fácil, na medida em que o currículo é um projecto de formação (envolvendo conteúdos, valores/attitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberações tomadas nos contextos social, cultural (e também político e ideológico) e económico” (PACHECO, 2005, p. 41-42).

Ainda segundo Pacheco (2016), o conhecimento é central no Currículo e o Currículo Escolar consiste em uma das maneiras pelas quais o conhecimento é distribuído na sociedade. É válido ressaltar que, “sendo a escola uma instituição de socialização, o conhecimento pode ser visto como formação que enriquece a vida de um educando, fornecendo-lhe poder na exploração do mundo”, colocado pelo mesmo autor (p. 71), o que nos permite refletir acerca de qual conhecimento é mais valioso a ponto de compor o Currículo Escolar, e de que maneira ele será distribuído por intermédio da escola, ou seja, com quais interesses – dinheiro, poder, por exemplo – e de que maneira(s) a escola se portará diante das realidades e experiências dos educandos, tendo como contrapartida as investidas de *quem define* o que deve ser ensinado.

O mesmo autor (PACHECO, 2005) coloca que a relação entre escola e sociedade serve a um conjunto de interesses, sendo o principal deles a preparação dos indivíduos para a vida em sociedade — formação cidadã — incutindo-lhe

valores diversos (morais, estéticos, políticos e espirituais). Além disso, há certo consenso no pressuposto de que o conhecimento ensinado pela escola deva servir aos propósitos laborais (Idem). Habermas (1987) nos chama a atenção para a premissa positivista que está entremeada na utilidade do conhecimento, em que o conhecimento científico deve possuir aplicabilidade técnica e ter como finalidade a melhoria de condições de vida individuais e/ou coletivas. Entretanto, a mesma relação entre escola/sociedade/mundo do trabalho traz a possibilidade de legitimar e reproduzir as desigualdades sociais ou de repará-las ou abrandá-las, o que consiste numa decisão de que a educação escolar seja (ou não) um agente de mudança, pois “enquanto instituição, a escola veicula e inculca determinados valores que o Estado procura implementar” (Idem, p. 67), sendo o Currículo não somente um instrumento educativo, mas também ideológico.

Toda a relevância percebida no âmbito do Currículo Escolar está diretamente influenciada pela concepção adotada de Currículo e pelas teorias curriculares a que esse se remonta. No tocante à forma como estão prescritas práticas e tecnologias para/com as crianças pequenas nos Currículos, essas se relacionam intimamente com a concepção de Currículo de determinada rede de ensino. Nesse sentido, as teorias curriculares, dentre outras tantas possibilidades, lançam visibilidade sobre formas de conceber e analisar os Currículos Escolares.

Pacheco (2005, p. 82) considera que classificações de teorias curriculares “não são mais do que tentativas de abordagem das concepções de Currículo através das quais se diferenciam formas distintas de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade”. Silva (2010) aponta que as teorias curriculares produzem uma noção particular de Currículo, a partir de inspirações teóricas e do contexto em que elas surgem, objetivando responder a *qual é o conhecimento que deve ser ensinado*. Essas investigações e discussões podem ser divididas, ao menos em um esforço de exposição didática, em teorias tradicionais (ou de instrução), críticas e pós-críticas, apresentando certos conceitos razoavelmente uniformes, mas também grandes divergências de abordagem.

Quadro 1 - Conceitos enfatizados pelas grandes Teorias de Currículo

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
ensino	Ideologia	identidade, alteridade, diferença
aprendizagem	reprodução cultural e social	subjetividade
avaliação	poder	significação e discurso
metodologia	classe social	saber-poder
didática	capitalismo	representação
organização	relações sociais de produção	cultura
planejamento	conscientização	gênero, raça, etnia, sexualidade
eficiência	emancipação e libertação	multiculturalismo
objetivos	currículo oculto	
	resistência	

Fonte: (SILVA, 2010, p. 17).

Conforme Pacheco (2007, 2009), quanto às possíveis abordagens do Currículo nas denominadas teorias da instrução, a primeira está fundamentada no racionalismo acadêmico, objetivando a domesticação de espíritos, comportamentos e corpos. Tal atuação considera o conhecimento como sendo de ordem disciplinar, visando determinado tipo de pessoa, e a escola é o âmbito de produção da pessoa instruída, educada, civilizada e controlada. Já a segunda abordagem traz a pedagogia por objetivos e a pedagogia por competências, ambas com visão instrumental, legitimando a instrucionalidade do Currículo, ao que Lopes (2013) acrescenta que o conhecimento a ser “ensinado na escola deve ser o conhecimento capaz de ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola” (n. p.). Ambas as abordagens conduzem a atuação da escola no sentido de atender a objetivos econômicos e substituir a importância do conhecimento acadêmico pelo conhecimento utilitário, passando do nível abstrato para o prático. Essa noção de Currículo tradicional/instrucional fundamenta-se em quatro alicerces: objetivos, conteúdos, atividades e avaliação e foi dominante até o final da década de 1970. A partir daí, outros pensadores do Currículo passam a incluir conceitos diferenciados a essa discussão, originando as teorias críticas, que objetivam a *formação humana* do indivíduo. Essa mudança de paradigma, a partir da *reconceitualização* de William Pinar, não gerou unanimidade em relação a abordagens, ocasionando o surgimento de divisões dentro da perspectiva crítica.

Verifica-se que as duas vagas conceituais da reconceitualização (política e pessoal) originaram divisões muito significativas no campo curricular, principalmente nos que seguem a vaga política e a vaga pessoal da análise e compreensão da educação. Tal divisão foi, e continua sendo, mais acentuada com a adoção das teorias pós-modernas e sua aplicação à educação, sobretudo quando se discute o currículo como prática cultural plural e quando se analisam as vantagens e/ou desvantagens conceituais do marxismo e do pós-marxismo (PACHECO, 2009, p. 392).

Silva (2010) afirma que, de acordo com as teorias críticas, o Currículo é um espaço de poder, transmite a ideologia dominante e tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes do sistema capitalista, mantendo a crença de que essa forma é boa e desejável. Pacheco (2005) reconhece que a teoria crítica permite olhar para o contexto educacional — o conteúdo e a forma do que se desenvolve na escola — considerando os contextos social, econômico e político, com vistas à transformação a partir de dois princípios, que são o comportamento crítico e a orientação para a emancipação.

Talvez a tarefa mais crucial da teorização crítica do currículo, e seguindo as ideias defendidas por William Pinar, consista na problematização da educação a partir das identidades dos sujeitos, e suas relações com os outros, em ligação estreita com lugares e tempos de diferenciação social. Por isso, o currículo é uma conversa complexa que requer uma análise da autobiografia como prática investigativa e uma constante interrogação crítica dos modos da sua construção pessoal em tempos de pós-reconceitualização, ou seja, de questionamento constante de uma realidade que não pode ser compreendida fora da subjetividade (PACHECO, 2009, p. 393).

Os estudos de Pinar não têm o papel de “determinar o currículo, mas de lutar, contínua e persistentemente, no sentido de ajudar crianças, professoras e professores a refletir sobre suas experiências pessoais e sobre suas opções educacionais e curriculares”, conforme Pacheco (2009, p. 394), traduzindo o Currículo em questionamento da realidade. O autor expõe que, na intenção de articular a discussão teórica com um método, Pinar denomina *currere* a construção do Currículo pela experiência pessoal, que consiste no “registro de atividades numa relação biográfica que permite compreender a experiência educacional”, buscando responder à questão *qual é a natureza da experiência educacional?*. Esse método tem influência da noção freireana de conscientização (BORGES, 2018) — em que os

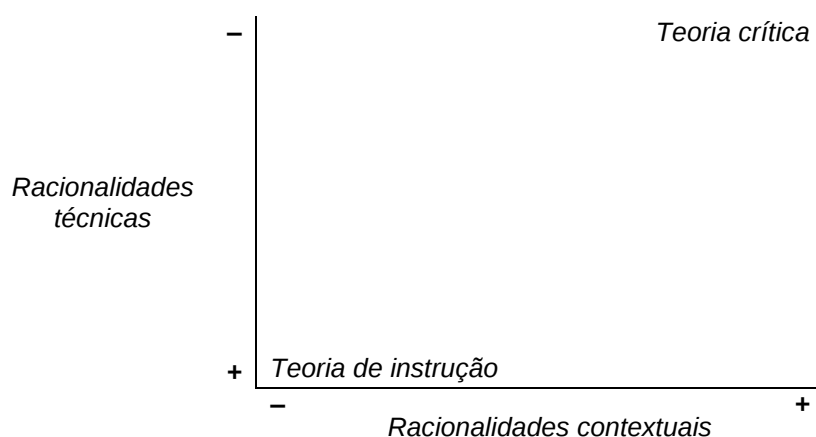
indivíduos refletem e agem sobre o mundo para transformá-lo — apresenta-se como dialético, combinando história e psicanálise, e “é sintetizado em quatro fases: regressiva, progressiva, analítica e sintética. Tais fases são momentos inter-relacionados para a compreensão da especificidade da experiência educacional a partir de uma relação histórica e de uma relação psicanalítica” (PACHECO, 2009, p. 395). O foco do método está no sujeito e não em interesses externos a ele.

No tocante às teorias pós-críticas, Silva (2010) destaca que essas ampliaram a compreensão acerca dos processos de dominação, analisando a dinâmica de poder que adentra as relações de gênero, etnia, raça e sexualidade. Para Pacheco (2005, p. 95), nessa perspectiva “o currículo é uma questão de conhecimento, poder e identidade”.

A teoria crítica tem sido um dos mais fortes baluartes da construção teórica do currículo, sobretudo quando é ligada a uma teoria social edificada nas ideias estruturalistas, legitimada por modelos pragmáticos e identificada com os ícones analíticos classe, poder, Estado, ideologia e hegemonia. Com os contributos conceptuais da pós-modernidade e do pós-estruturalismo, a teorização crítica adquire um sentido cada vez mais relevante, o que Tadeu da Silva designa por teoria pós-crítica, tornando o campo curricular subsidiário da Filosofia da diferença, em primeiro lugar, e da Teoria da Linguagem, em segundo, mormente a partir duma perspectiva aplicada à educação de autores como Deleuze, Nietzsche, Foucault, Derrida, entre outros, e do estudo de ícones como gênero, identidade, poder-saber, diferença e grupos sociais diferenciados (PACHECO, 2005, p. 90).

A título de comparação entre a teoria de instrução e a teoria crítica de Currículo, pode-se observar, na figura a seguir, maior ou menor nível de aproximação em relação a racionalidades técnicas, relacionadas à maximização de recursos e lucros a partir da gestão dos meios de produção e consumo capitalistas, ou a racionalidades contextuais, que correspondem à realidade social, política e econômica em questão.

Figura 1 - Teoria de Instrução e Teoria Crítica



Fonte: (PACHECO, 2005, p. 93).

Entretanto, o mesmo autor questiona se as teorias curriculares podem não ser necessariamente antagônicas, mas complementares, de modo que os discursos se aproximem das teorias críticas, enquanto a prática está mais alinhada às teorias de instrução.

São teorias antagônicas, na base da argumentação de Horkheimer (2000), quando faz a distinção entre teoria tradicional e teoria crítica, ou teorias complementares, na esteira do pensamento de Habermas, com a dupla face da racionalidade (instrumental e comunicativa)? (PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 205).

Ainda segundo Pacheco e Pereira (2007), esse questionamento é realizado no plano da identificação da linha teórica do Currículo Prático, demandando constante vigilância da realidade curricular, de maneira que os aspectos de natureza técnica não se sobressaiam em relação ao caráter crítico da atuação.

O Currículo, diante da sociedade contemporânea, tem consigo a intenção de promover uma homogeneização da realidade social (PACHECO, 2009), vinculada à situação do mundo neoliberal tentar adentrar os portões da escola e moldar as pessoas de acordo com suas necessidades e interesses, com base na mercantilização de conhecimento, passando a escola a reger suas ações a partir dos princípios e práticas do mercado.

[...] a escola, principalmente a partir das análises dos autores que se situam nos estudos educacionais críticos, passa a ser perspectivada como um mecanismo principal para o desenvolvimento de uma ordem social igualitária e democrática, conferindo novos significados

ao conhecimento escolar que o perspectivam como uma construção social, cultural, histórica, económica, social e política (PACHECO, 2005, p. 149).

A função social da escola, e destaca-se aqui, da escola pública, deve estar pautada no acesso crítico ao conhecimento. Lopes (2013) aponta que, de acordo com Althusser¹, a escola atua duplamente na manutenção da estrutura social, sendo “diretamente, [...] como elemento auxiliar do modo de produção como formadora de mão de obra, indiretamente contribui para difundir diferenciadamente a ideologia, que funciona como mecanismo de cooptação das diferentes classes”, sendo esse “caráter de aparelho ideológico ressaltado por Althusser que vai constituir o cerne da teorização crítica em Currículo, considerado enquanto mistificação ideológica” (n. p.).

Pacheco (2009) coloca que, ao considerar a educação como algo de natureza unicamente prática, reduzindo o conhecimento à praticidade dos contextos sem uma abordagem cultural e social de pertencimento, há redução epistemológica e o conhecimento escolar é empobrecido. Em suma, a atuação da escola na formação de pessoas críticas e participativas fica comprometida, se a finalidade for atender unicamente ao mercado. Ao defender que um dos objetivos da organização curricular seja objetivar uma melhor formação cultural, Pacheco (2016, p. 74) aponta ser imprescindível que o Currículo “valorize um conhecimento que é produzido em contextos diferenciados, respondendo a situações específicas e preparando as crianças para situações complexas”.

Assim, a relevância cultural do currículo é adquirida pelo modo como este se torna num projeto de conhecimento socialmente organizado, no quadro de uma problematização mais alargada de fatores que contribuem para a sua fundamentação, transformando-se qualquer proposta curricular numa representação específica de um universo do conhecimento, sendo impossível de cumprir a máxima de ensinar tudo a todos, como propôs Coménio (1985 [1657]). Por conseguinte, o currículo como código de seleção e organização do conhecimento exige um processo de transformação do conhecimento em conhecimento escolar, grosso modo, em disciplinas, que denominamos de processo de transformação curricular, em cuja caracterização situamos tanto as finalidades educativas, expressas

¹ Althusser foi um filósofo francês marxista que contribuiu durante o século XX com análises acerca daquela teoria, buscando dialogar com a psicanálise e outras tendências contemporâneas da filosofia. O autor defende na obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado* que Estado e Ideologia nunca se desvinculam inteiramente e que os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) - entre eles, o AIE escolar - constituem-se em instituições cujo funcionamento se dá pela ideologia (dominante, ou seja, da classe dominante), mas também pela repressão atenuada, sendo, em si, o local da luta de classes (FOFANO; RECH, 2021).

nas políticas educativas, como as práticas de design curricular, assumidas no momento do planejamento (PACHECO, 2016, p. 69).

Apple (2001) sublinha que o Currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos que surge nos textos e salas de aula, mas parte de uma seleção de um conhecimento, considerado legítimo, realizada por alguém. Lopes (2013) ressalta que

A pergunta central não é “o que ou como ensinar”, mas por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social? Quais as consequências da legitimação desses aspectos para o conjunto da sociedade? Ou, posto de outra forma, quais as relações entre o “conhecimento oficial” e os interesses dominantes da sociedade? Por conhecimento entenda-se não apenas os conteúdos de ensino, mas as normas e os valores que também constituem o currículo (n. p.).

A referida seleção de conhecimentos estaria em meio a tensões culturais, políticas e econômicas, cujas nuances não podem passar despercebidas por todos aqueles que se propõem a atuar na educação. Dessa maneira, Pacheco (2005) ressalta que o maior responsável pela elaboração e prática do Currículo é o(a) PROFESSOR(A) e acrescenta que

Não sendo possível alterar a totalidade da escolaridade, porque tal pressuporia que a sociedade também mudasse de forma radical, é possível admitir que há espaços de mudança fundamentais, que fazem parte da agenda dos educadores críticos. De uma agenda que é pela construção, pela proposta de alternativas, e não unicamente pela reacção às agendas dos defensores de uma escola meritocrática, de um ideário pautado pelos valores política e culturalmente diferenciadores e de programas de escolha que fazem da educação um produto de mercado (p. 96-97).

Cabe enfatizar, aqui, que, em se tratando de clara separação entre a produção e a implementação do Currículo e “admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes” (LOPES, 2013, n. p.), sendo basilar que o professor assuma de forma consciente e crítica sua responsabilidade diante do Currículo.

Diante de todas as questões até aqui colocadas, considera-se medular a reflexão acerca da política de centralização curricular que tem se caracterizado atualmente. Pacheco (2005) revela que

No contexto da escolaridade obrigatória, o funcionamento de uma estrutura básica de objectivos/competências e conteúdos para todos os alunos confere coerência potencial ao currículo, mas desde que tal estrutura seja um ponto de partida para a interpretação e adaptação dos projectos curriculares (p. 118).

Apple (2001) alerta que o Currículo expressa “concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros” (p. 72) e “um currículo unificado deve basicamente transmitir a ‘cultura comum’ e a alta cultura que dela se originou” (p. 93), promovendo uma superação da diversidade e forçando a criação de uma cultura comum, impossível diante da pluralidade cultural de um país. Pode-se dizer que há “um sentimento crescente de que um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para ‘elevar o nível’ e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos” (p. 76).

A ideia de uniformização transnacional do Currículo, parte de um projeto global e contempla interesses econômicos, desconsidera as particularidades locais e as diferenças identitárias dos povos. De acordo com Pacheco (2013), faz-se necessário contestar a homogeneidade presente nessa proposta globalizada/globalizadora que, transformando o conhecimento em valor econômico, cria uma cultura de avaliações externas que estimulam e evidenciam resultados comparativos entre estudantes e escolas.

Apple (2001, p. 74) nos alerta que “por trás das justificativas educacionais para um Currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosíssima investida ideológica”. Sendo o Currículo nacional “um mecanismo para o controle político do conhecimento” (APPLE, 2001, p. 94), tal projeto faz parte de uma investida da Direita², em suas vertentes neoconservadora e neoliberal, que está empenhada “em prover as condições educacionais tidas como necessárias para não só aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, mas também para

² Direita é entendida aqui como uma posição política que se destaca por um olhar de naturalização das desigualdades sociais e de renda, considerando-as inevitáveis e até mesmo desejáveis. Geralmente apresenta características de defesa do capitalismo e livre mercado, meritocracia e individualidade, podendo assumir atributos conservadores.

resgatar um passado romantizado de lar, família e escola “ideais” (p. 80-81). Tal movimento promove um apagamento das culturas já marginalizadas, reduzindo o olhar para as chamadas “minorias” e provocando a “exclusão das políticas educacionais do debate público” (APPLE, 2001, p. 84), e insere a educação em um âmbito de princípios de livre mercado, com uma educação voltada para o resultado, promovendo ainda mais a exclusão social. “Assim, em uma sociedade conservadora, o acesso aos recursos privados de uma sociedade (e, lembremo-nos, a tentativa é tornar quase todos os recursos da sociedade privados) depende em larga medida da capacidade de pagamento de cada um” (APPLE, 2001, p. 85), mostrando um perfil de exclusão dos indivíduos pertencentes a camadas menos favorecidas da população. Tal situação termina por evidenciar diferenças de gênero, etnia e classe social entre os indivíduos, por exemplo, o que é incompatível com a educação pública.

Após reflexões acerca do Currículo e dos interesses externos à escola que possam influenciar e direcionar as práticas, em se tratando de crianças pequenas, faz-se necessário tomar um referencial centrado nas especificidades da infância e, para tanto, a Sociologia da Infância se torna um subsídio importante para olhar as práticas e diretrizes curriculares orientadas à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: PARA PENSAR A INFÂNCIA

SER CRIANÇA

Ser criança é dureza-
Todo mundo manda em mim-
Se pergunto o motivo,
Me respondem "porque sim".

Isso é falta de respeito,
"Porque sim" não é resposta,
Atitude autoritária
Coisa que ninguém gosta!

Adulto deve explicar
Pra criança compreender
Esses "podes" e "não podes",
Pra aceitar sem se ofender!

Criança exige carinho,
E sim! Consideração!
Criança é gente, é pessoa,
Não bicho de estimação!

Tatiana Belinky

O campo de estudos da Sociologia da Infância é recente e tem recebido atenção nas últimas décadas, ao mesmo tempo em que se contempla uma situação paradoxal: nunca antes se tematizou tanto as crianças como sujeitos de direitos e nunca antes a realidade das crianças foi tão permeada pela exclusão, pela desigualdade e pela exploração em relação à indústria de produtos para a infância (SARMENTO, 2009).

De acordo com Sarmento (2004, p. 03), “paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio.” No passado, não se via a criança como ser social, o que passou a ocorrer recentemente, de modo que se possam proceder com estudos para, conforme Sarmento (2008, p. 24), melhor compreender a infância e os saberes imbricados “na emancipação das crianças dos processos simbólicos e políticos de dominação”. A visão de incompletude ligada à criança permeou o imaginário coletivo por muitos séculos e a Sociologia da Infância tem se encarregado de estudar toda a complexidade que envolve a criança e a infância, desvelando os aspectos relacionados a essa categoria social.

Na Idade Média, as crianças pequenas não tinham função social antes de trabalharem, sendo alta a taxa de mortalidade infantil. Aquelas que eram pobres, assim que cresciam eram inseridas no mundo do trabalho, sem qualquer diferenciação entre adultos e crianças. As crianças nobres tinham seus educadores e eram vistas como miniaturas dos adultos e deveriam ser educadas para o futuro de transição para a vida adulta (ANDRADE, 2010, p. 48-49).

Segundo Andrade (2010), a partir do século XVI, a criança passou a ter certa atenção da família, tornando-se fonte de descontração e passando a receber *paparcos*, as chamadas “crianças *bibelot*” (ARIÈS, 1986, p. 159 apud ANDRADE, 2010, p. 49) e, a partir do século XVIII, houve na sociedade o crescimento de um sentimento de família, sendo que a criação das crianças foi passando a ser menos coletiva e mais restrita. A autora afirma que, nesse momento, a criança assume um lugar central na família, e seu cuidado passa de difuso, disperso e feito pela comunidade em geral, para ser responsabilidade dos pais, e o capitalismo e a propriedade privada tornam a criança, ainda, dona e herdeira das riquezas, misérias e valores da sociedade. Tais mudanças no interior das famílias, juntamente com a

necessidade de educação das crianças, foram essenciais para o desenvolvimento do sentimento de infância.

A ideia de infância surgiu no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e a mudanças econômicas e sociais. Essa concepção, para Ariès, nasceu nas classes médias e foi marcada por um duplo modo de ver as crianças, pela contradição entre moralizar (treinar, conduzir, controlar a criança) e paparicar (achá-la engraçadinha, ingênua, pura, querer mantê-la como criança). A miséria das populações infantis naquela época e o trabalho escravo e opressor desde o início da revolução industrial condenavam-nas a não ser crianças: meninos trabalhavam nas fábricas, nas minas de carvão, nas ruas. Mas até hoje o projeto da modernidade não é real para a maioria das populações infantis, em países como o Brasil, onde não é assegurado às crianças o direito de brincar, de não trabalhar. (KRAMER, 2007, p. 15).

Os estudos sobre a infância têm se desenvolvido nas últimas décadas, suscitando um olhar diferenciado para a criança e seu desenvolvimento na perspectiva da alteridade — aquilo que é distintivo — de modo que “as perspectivas críticas incidem na desconstrução teórica dos processos de dominação social, paternalista, patriarcal e adultocêntrica” (SARMENTO, 2015, p. 33), visando suprimir o “efeito de invisibilização das crianças como atores sociais” (Id., 2008, p. 2).

Abramowicz (2020) aponta que, para constituir-se, a Sociologia da Infância promoveu sincronicamente crítica e rompimento de dois campos de conhecimento tradicionais: a psicologia do desenvolvimento/comportamento e a sociologia da educação, ressaltando que o paradigma hegemônico da psicologia — ainda quem mais fala sobre crianças pequenas — apresenta características “prescritiva, normalizante e moralizante no campo da infância” (n. p.). Portanto, estudos sob a perspectiva da Sociologia da Infância resgatam a criança das investigações puramente biológicas, como as realizadas pela Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget, e consideram-na como objeto sociológico.

[...] defendemos que a diferença radical da infância consiste precisamente em deslocar-se da norma axiológica e gnoseológica constituída pelos adultos, o que faz com que cada criança se insira na sociedade não como um ser estranho, mas como um actor social portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo. As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes

legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível (SARMENTO, 2004, p. 2).

Sendo a infância uma categoria sociológica do tipo geracional, isto é, um grupo etário que apresenta simultaneamente homogeneidade e heterogeneidade, onde, segundo Sarmento (2008, p. 20), a homogeneidade refere-se a “características comuns a todas as crianças, independentemente da sua origem social” e heterogeneidade “ao facto das crianças serem também desigualmente distribuídas pelas diferentes categorias sociais (classe social, género, etnia, subgrupos etários)”. O autor coloca ainda que a criança e a infância estão contempladas por estudos multidisciplinares, envolvendo “conhecimento dos seus mundos sociais e culturais e na produção da reflexividade institucional sobre a infância”, de modo que foram delimitadas “a infância como categoria social e [...] crianças como atores sociais concretos” (2015, p. 34).

Nesse sentido,

Essa visão adultocêntrica tem impossibilitado compreender a criança como um ator social que age no contexto em que vive e que, conseqüentemente, na interação com seus pares, produz culturas, além de buscar formas de entender e dar sentidos ao mundo que a rodeia de maneira distinta do adulto em sua alteridade e singularidade (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p. 48).

A ruptura com uma cultura *adultocêntrica* permite um olhar para os traços distintivos da infância e para os quatro eixos estruturadores das Culturas da Infância, a saber: a interatividade, em que a criança está em constante interação; a ludicidade, em que não há distinção entre brincar e fazer coisas sérias; a fantasia do real, em que ambos os universos estão associados, sem distinção; e a reiteração, em que não se verificam literalidade e/ou linearidade temporal na realidade infantil (SARMENTO, 2004, p. 13).

Diante de tais peculiaridades, a criança é percebida como produtora de cultura em seu espaço e em seu tempo, busca descobrir e conhecer o mundo por meio de experiências, vê o mundo de maneira própria (muitas vezes “subvertendo a aparente ordem natural das coisas”) e é um sujeito social, com costumes, valores, hábitos e práticas sociais próprios, que tem como direito o brincar (KRAMER, 2007, p. 16-17). Abramowicz (2020, n. p.) nos indica que pesquisar a infância é, também,

pesquisar minorias, fugindo de “redes hegemônicas de sentido e de poder”. E acrescenta que

A sociologia da infância traz em seus movimentos inversões interessantes, novos/outros agenciamentos, novos pesquisadores, novas perspectivas sobre as crianças, um outro olhar, um movimento contra o adultocentrismo, contra o colonialismo, entre outros. A fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político. Já sabemos que são os adultos quem falam das/sobre as crianças e que isso faz parte de uma das linhas do processo que chamamos de socialização. É o adulto quem fala na nossa hierárquica ordem discursiva. É importante destacar que não há algo na fala das crianças que seja excepcional ou diferente (apesar de que pode casualmente até haver), mas a criança ao falar, faz uma inversão hierárquica discursiva que faz falar aquelas cujas falas não são levadas em conta, não são consideradas (ABRAMOWICZ, 2020, n. p.).

A Sociologia da Infância considera as crianças como produtoras de uma cultura própria, que não se restringe à mera reprodução da realidade experienciada pelos adultos, mas se apresenta recriada e reinventada, o que é definido como *reprodução interpretativa*, consistindo em um modo específico como as crianças simbolizam o mundo, na interação de pares, inventando e vivenciando novas formas de ser, combinadas ao faz-de-conta e, conforme nos aponta Sarmiento (2008, p. 15), “as crianças operam transformações nessa cultura” apresentada pelos adultos.

Enquanto campo de conhecimento, o estudo sociológico da infância “busca o conhecimento dos factos sociais, através *das e com* as crianças” (Ibid., p. 24) e as Culturas da Infância, no plural,

[...] são permeáveis por toda a influência dos modos de vida dos adultos, dos processos de institucionalização, da influência da mídia, do consumo e da indústria cultural para as crianças com seus brinquedos eletrônicos como videogame e também a utilização de computadores e da Internet (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p.40).

As formas de representação dessas “culturas infantis” podem ser exemplificadas pelo brincar, pelo pensamento, pelos jogos, brincadeiras e faz de conta infantis, além dos desenhos produzidos pelas crianças que se caracterizam como formas simbólicas de interpretação do mundo e também de aprendizagem de uma determinada cultura (Id., Ibid., p.52).

Os estudos da infância, por ocorrerem em âmbito multi e interdisciplinar, são compostos por saberes de variadas áreas e em diferentes perspectivas e correntes

teóricas. O presente trabalho se situa no âmbito de estudo da perspectiva estrutural, que enfatiza a “infância como categoria geracional”, em relação a outras categorias geracionais, considerando diversos indicadores e apresentando uma visão “desconstrucionista das imagens históricas da infância” (SARMENTO, 2008, p. 17-18). E, ainda, pode ser caracterizado como estudo interpretativo, em que se busca a “desconstrução do imaginário social sobre a infância”, a “ação social das crianças (*agency*)”, as Culturas da Infância e suas relações com as tecnologias digitais, entre outros (Id., *Ibid.*, p. 18).

[...] as crianças são percentualmente cada vez menos na sociedade contemporânea e a significativa redução do número de crianças na sociedade, por comparação com outros grupos etários, torna particularmente sensível a sua presença/ausência, nos equilíbrios demográficos, nas relações de afecto e até, a prazo, na própria formação do rendimento das famílias e na estabilidade do Estado-Providência (Qvortrup, 1991). Que as crianças se tornem cada vez mais importantes à medida que são cada vez menos, esse é apenas um dos muitos paradoxos da infância (QVORTRUP, 1995 *apud* SARMENTO, 2008, p.7).

Olhando de modo diacrônico para a infância, percebe-se que as crianças, a partir do olhar de seres incompletos e, por isso, imperfeitos, eram vistas como “seres sociais ‘em trânsito’ para a vida adulta” (SARMENTO, 2008, p. 3), sendo desconsideradas como categoria social em si mesma. Isso implica uma visão subalterna da criança, que por sua condição etária e por se mostrar incapaz de prover-se economicamente, por exemplo, deve ceder na forma como pensam e agem os adultos que dela cuidam.

A infância está permeada, ainda, por um paradoxo, pois “nunca como hoje as crianças foram objecto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e sofrimento” (SARMENTO, 2008, p. 3). Dessa maneira, a Sociologia da Infância busca se ocupar de toda a realidade social da infância, de modo que se possam identificar e combater tais formas de exclusão. A relação assimétrica em relação ao poder que ocorre entre adultos e crianças decorre principalmente de motivos econômicos, sendo um “poder de controlo dos adultos sobre as crianças [...] reconhecido e legitimado” (p. 7). Tal característica de subalternidade está intimamente vinculada à própria conceituação e historicidade da infância.

A perspectiva de estudos de Manuel Sarmiento traz uma preocupação com as desigualdades geracionais, em que cabe à criança o papel de subalterno, e apontando a diferença geracional como “geradora de desigualdade” (SARMENTO, 2008, p. 8). A garantia de direitos das crianças deve ser preservada pelos adultos que a cercam, cabendo à escola a incumbência de promover o desenvolvimento a partir de suas necessidades, o que é parte de um “projecto social mais amplo de promoção dos direitos de cidadania da infância” (Id., Ibid., p. 23), pois a criança deve ser vista “como actor social antes da condição de aluno” (Id., Ibid., p. 12).

3.1 A importância do brincar

O brincar, singular e único de cada criança, de cada brincadeira, de cada jogo e em cada grupo, diz de forma não verbal sobre os seres humanos, movimentando-se, penetrando diferentes culturas. O brincar constitui uma linguagem, é a necessidade vital das crianças e oferece a oportunidade de se expressarem espontaneamente a partir de seus potenciais individuais (FRIEDMANN, 2020, p. 66).

Segundo Peralta *et al.* (2019, p. 117), a expressão Culturas da Infância, consonante à perspectiva da Sociologia da Infância, pode ser definida “como representações simbólicas, expressões e comunicações próprias de um grupo de crianças, construídas nas interações entre pares em permanente diálogo entre elas e com a cultura adulta”.

De acordo com Sarmiento (2004), as Culturas da Infância são autônomas em relação às culturas dos adultos, defendendo que “há uma ‘universalidade’ das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança” (p. 8). O autor coloca, ainda, que há traços distintivos das Culturas da Infância, que podem ser denominados como gramática das Culturas da Infância, expressa em três dimensões, a saber

Semântica – ou seja, a construção de significados autônomos e, a elaboração de processos de referência e significação próprios; por exemplo, o “era uma vez” de uma criança não tem uma denotação histórica e temporal, significando o passado, mas remete para uma temporalidade recursiva, continuamente convocada ao presente, de tal modo que “era uma vez” é sempre a vez em que é enunciada;

Sintaxe – ou seja, a articulação dos elementos constitutivos da representação, que não se subordinam aos princípios da lógica formal, mas sustentam a possibilidade da contradição do princípio da

identidade; o “então eu era o herói” da criança – cantado por Chico Buarque da Holanda – exprime bem esta ideia de um ser que se outra no que vê e projecta e, por isso, articula na ordem do discurso o real e o imaginário, o ser e o não ser, o estar e o devir, homologizados na sua dupla face;

Morfologia – ou seja, a especificidade das formas que assumem os elementos constitutivos das culturas da infância: os jogos, os brinquedos, os rituais, mas também os gestos e as palavras; o berlinda do jogo da criança não é apenas um objecto esférico, mas é a peça de jogo, a preciosa moeda de troca, o troféu que se obtém ou o artefacto mágico que refracta a luz (SARMENTO, 2004, p. 9).

A gramática apontada por Sarmento (2004) não diz respeito somente à linguagem, mas envolve tudo o que permeia a infância em termos de valores, normas, materiais, ritos, artefactos e cerimônias, o que configura grande especificidade dessa categoria geracional, com enfoque particular para o brincar.

O brincar, atividade essencial para o desenvolvimento infantil, não pode ser visto somente com fins didáticos para a alfabetização. Tem que ser percebido como uma atividade essencial e potencializadora do desenvolvimento, e que proporciona à criança durante seu processo a capacidade de ler o mundo adulto, opinando e criticando-o (BARROS, 2009, p. 54-55).

Sendo “o brincar ao mesmo tempo [...] produto e prática cultural, ou seja, como patrimônio cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter e intrageracional, e como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo” (BORBA, 2007, p. 39), traduz-se na maneira primordial da criança aprender e apreender-se no mundo. Deve haver atenção contínua para a percepção de “como os interesses da sociedade capitalista afetam a concepção de criança, afetando também a concepção de suas necessidades, especificidades e desenvolvimento” (BARROS, 2009, p. 83), de modo que o brincar não perca seu valor em nossa sociedade.

Pereira (2014) coloca que “a criança brinca não só para se divertir, mas também para representar a realidade vivida e exercitar a sua imaginação”, sendo o brincar um momento de convivência, experimentação de papéis sociais e posicionamento em relação a si e aos outros. A autora acrescenta que

[...] é importante pensar se as escolas se preocupam em organizar adequadamente o tempo e o espaço pedagógicos, considerando as necessidades, possibilidades e especificidades da criança entre 6 a 10 anos. Dentre essas necessidades, questionamos se há espaço

para a brincadeira nas séries iniciais do Ensino Fundamental e de que forma ela se apresenta na rotina escolar de tal etapa, principalmente após a inserção da criança de 6 anos no Ensino Fundamental (p. 19).

A mudança da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não pode representar uma mudança súbita nas práticas escolares, pois a necessidade do brincar permeia toda a infância e as atividades lúdicas devem ocorrer, de forma que sejam respeitados os modos de ser criança.

Diante de tantas particularidades que envolvem o Currículo e das contribuições trazidas pelos estudos da Sociologia da Infância, considera-se que os Currículos Escolares destinados à educação de crianças pequenas deveriam se adequar às especificidades da infância, sem se submeter a interesses externos à escola que possam influenciar e direcionar as práticas, antecipando a escolarização.

4 UM CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

PONTINHO DE VISTA

Eu sou pequeno, me dizem,
e eu fico muito zangado.
Tenho de olhar todo mundo
com o queixo levantado.

Mas, se formiga falasse
e me visse lá do chão,
ia dizer, com certeza:
— Minha nossa, que grandão!

Pedro Bandeira

Criança: sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

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

Historicamente, as prescrições curriculares referentes à Educação Infantil compreendem um percurso, observado nos documentos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI³ (BRASIL, 2010), na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e no Currículo Paulista - Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019). Para tanto, voltamos nosso olhar para tais documentos, buscando avanços e características próprios de cada um e, a partir da análise de Novaes (2020), emprestamos e adaptamos o quadro comparativo a seguir.

Quadro 2 - Quadro comparativo entre o RCNEI, as DCNEI, a BNCC e o Currículo Paulista

Categorias	RCNEI (1998)	DCNEI (2010)	BNCC (2017)	Currículo Paulista (2019)
Caráter do documento	Proposta flexível e não obrigatória	Documento de caráter mandatório (obrigatório)	Documento de caráter normativo (referência para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares e das propostas pedagógicas das instituições escolares)	
Concepção de infância	Baseada na Psicologia	Baseada na Sociologia da Infância, sem, contudo, usar o termo ⁴ Visão de criança: sujeito do processo educativo		
Organização curricular	Eixos	Experiências	Campos de experiências	

Fonte: Adaptado (NOVAES, 2020).

³ A Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O documento aqui referido, publicado em 2010, teve a intenção de contribuir para disseminação das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

⁴ Segundo Nascimento (2020), os documentos elaborados pelo MEC desde 2006 têm utilizado termos advindos de conceitos da Sociologia da Infância, tais como “crianças como atores sociais, produtoras de culturas, dentre outros” (n. p.).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998, “constituiu-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas para o norteamento de práticas educativas”, de maneira flexível e não obrigatória, é dividido em 3 volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social, Conhecimento de mundo. O terceiro volume do referido documento centra as orientações nas (fragmentadas) áreas de conhecimento, historicamente conglutinadas à instituição escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), publicadas em 2009, apresentaram-se como regra a ser cumprida e ratificaram pressupostos anteriores, bem como indicaram “objetivos, definições, concepções de Educação infantil, concepção e objetivos das propostas pedagógicas, organização de espaço, tempo, e materiais, a questão da diversidade [...], avaliação e a articulação com o Ensino Fundamental” (NOVAES, 2020, p. 62). Trata-se de um documento que dá abertura às instituições de Educação Infantil para, democraticamente, discutirem e elaborarem suas propostas pedagógicas, atuando de maneira articuladora dos saberes infantis com o patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, além de valorizar os interesses das crianças. Estabelece como eixos norteadores do Currículo as *interações e brincadeiras*, cabendo a cada instituição a integração das experiências proporcionadas às crianças.

Acerca da articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, as DCNEI indicam que

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 30).

Na etapa da Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2018) recupera a informação de que “os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações” de modo a desenvolver-se, aprender e socializar com os pares e com os adultos. Cabe ao educador “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações

que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”, sempre respeitando a diversidade e estimulando a curiosidade e criatividade dos educandos.

O Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) foi elaborado com fundamento na BNCC, de onde busca os princípios para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica. Pauta-se no desenvolvimento de competências desde a Educação Infantil, com vistas a garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Cabe destacar a importância do percurso do Currículo da Educação Infantil nos documentos citados, de modo que seja possível, juntamente com os estudos teóricos, lançar mão de novas formas de ver a criança e promover seu desenvolvimento.

As possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser engendradas para as crianças no âmbito da Educação Infantil são muito ricas, pois devem oportunizar diariamente nas creches e pré-escolas a vivência da plenitude das infâncias, ampliando as possibilidades de as crianças brincarem, conviverem em coletivo, experimentarem, criarem, utilizarem as diversas linguagens, solucionarem problemas, aprenderem a ser solidários, a sentir, a lidar com sentimentos, a ser cuidadas e a cuidar, fantasiar, entre outras possíveis vivências, criando um sentido e significado para si de todas as experiências vividas, assim como formular um sentido de si mesmo (MARCONDES, 2012, p. 50).

Ponderando acerca das aprendizagens e do Currículo da Educação Infantil, retomamos a fala de Pacheco (2005) de que, segundo Bobbitt, a educação existe com foco na vida adulta, e não na vida infantil, pois prepara o indivíduo para cinquenta anos de vida adulta, não para vinte anos de infância e adolescência. Tal afirmação reforça a função técnica da educação e impacta refletir sobre a forma como estão prescritas práticas para/com as crianças pequenas nos Currículos, pois esta se relaciona intimamente com a concepção de infância de determinada rede de ensino.

Segundo Peralta *et al.* (2019, p. 115), Malaguzzi e a abordagem Reggio Emilia apontam que “não só o que a criança pensa é válido, mas válidas são também as múltiplas linguagens da infância e as formas como as crianças pesquisam, produzem sentidos e conhecimentos”. Dessa maneira, as linguagens retratadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), situam-se na perspectiva de “imersão das crianças nas diferentes linguagens

e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (p. 25).

Diante do exposto, passamos a discutir a antecipação da alfabetização nos últimos anos da Educação Infantil.

4.1 A organização da Educação Infantil: brincar ou alfabetizar?

O profissional da educação precisa ter clareza quanto às especificidades de crianças da faixa etária da Educação Infantil e dos objetivos de aprendizagem preconizados, grantindo o direito à infância, preservando suas culturas e, na medida do possível, considerando-as e/ou incorporando-as à sua prática docente.

Defendemos aqui o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes (KRAMER, 2007, p. 20).

A sociedade tem vivido em meio a um contexto de grandes e rápidas mudanças tecnológicas. No entanto, mesmo diante desse cenário, segue preservada a necessidade do brincar, característica própria da infância, que deve ser feito também pela escola. Borba (2007) afirma que “o brincar envolve múltiplas aprendizagens” (p. 36), constitui “um saber e um conjunto de práticas partilhadas pelas crianças” (p. 39) e “é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças” (p. 41), tendo importância crucial neste período de desenvolvimento humano. Barros (2009) ressalta que o brincar, na atualidade do contexto educacional, “é visto como instrumento pedagógico, rumo ao treino da alfabetização ou para cumprir sua função potencializadora de transmitir conteúdos favoráveis a esse processo, perdendo-se, assim, a relevância do brincar escolhido também pela criança” (p. 91).

O artigo [11º das DCNEI] aponta uma clara preocupação com esse momento de transição e sublinha a especificidade do trabalho que é

realizado na Educação Infantil e a necessidade de haver uma continuidade entre o que se propõe nessa etapa da educação básica e aquelas que viverão no Ensino Fundamental, e ainda procura alertar sobre a possibilidade de transformar a última etapa da Educação Infantil em um “curso preparatório” para o ingresso no Ensino Fundamental, incorporando o modelo e padrão escolarizante que lhe é característico. É necessário, portanto, que se atenda às peculiaridades das crianças, respeitando as especificidades de cada fase que se vivencia (MARCONDES, 2012, p. 49).

O mencionado *treino de alfabetização* e quaisquer antecipações ligadas à alfabetização, quando permeiam a primeira etapa da Educação Básica, podem alterar suas configurações e privar as crianças de experiências essenciais para seu desenvolvimento.

[...] algo mais preocupante se instala, atualmente – a antecipação da escolarização, ou seja, está sendo deixado de se oportunizar nos espaços da educação infantil, atividades potencializadoras do desenvolvimento integral da criança, atendendo suas necessidades, para ser realizadas atividades prontas, com a intenção de alfabetizar as crianças (BARROS, 2009, p. 49).

Com um olhar para tal antecipação, discutir as concepções de educação, escola e infância, em especial nos documentos, leis e normas próprios da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é necessário para se analisar a realidade das primeiras etapas da Educação Básica, com foco na preservação das Culturas da Infância. Tais concepções norteiam as práticas, de modo a direcioná-las para um objetivo.

A concepção de criança merece aqui tal destaque, por ser considerada a espinha dorsal da própria formação de um currículo escolar. A concepção de criança capaz, que tenha voz e vez, onde suas expectativas e necessidades são consideradas relevantes, conduz a própria formação do currículo emergente, aquele construído com as crianças (BARROS, 2009, p. 44).

A questão do Currículo merece destaque, visto que o brincar e as atividades lúdicas, tão relevantes para o desenvolvimento infantil, não são devidamente reconhecidos pela nossa sociedade, pois a partir da supervalorização do homem capitalista, Barros (2009) assinala que “a educação escolar se reduz à detenção de saberes e ao cumprimento de conteúdos, desconsiderando as especificidades infantis” (p. 56).

Requer cautela a antecipação de conhecimentos escolares a crianças pequenas sem considerar as peculiaridades da infância. Tal fase é paradoxal, devido ao fato de que, segundo Sarmento (2004, p. 4-5), a modernidade e seus fatores — “a criação da escola, o recentramento do núcleo familiar, a produção de disciplinas e saberes periciais, a produção da administração simbólica da infância” — têm produzido uma reinstitucionalização da infância, que significa uma mudança no “lugar social imputado às crianças”. Esse movimento traz a preocupação de que as Culturas da Infância, compostas por “elementos linguísticos, elementos materiais, ritos, artefactos, disposições cerimoniais e também normas e valores” (MOLLO-BOUVIER, 1998 apud SARMENTO, 2004, p. 9), sejam consideradas em seus eixos estruturadores, garantindo a preservação de especificidades desta fase geracional, tais como a necessidade de interação, a atividade lúdica e o faz-de-conta.

A maior preocupação subentendida nos documentos é com a escolarização. Atualmente, presenciamos o uso de materiais prontos, sistemas apostilados de ensino, utilizados como instrumentos de alfabetização, iniciada não mais na segunda infância, com crianças de 4-6 anos – o que já era motivo da preocupação [...] –, mas como tarefa maternal na primeira infância (crianças de 2-3 anos) (BARROS, 2009, p. 51).

Com a finalidade de salvaguardar a infância das crianças, é primordial reconhecer nos documentos norteadores e nas práticas cotidianas as concepções existentes, de modo a combater o excessivo controle e disciplinarização da infância, feitos justamente pelas instituições que deveriam sustentar o combate à racionalidade técnica nas ações relacionadas a essa categoria geracional.

4.2 Práticas de leitura e escrita com crianças pequenas: a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental

Esta seção tem a intenção de trazer subsídios às discussões que se travarão no tocante à intencionalidade ao se trabalhar com crianças pequenas, de 5 e 6 anos, práticas de leitura e escrita. Tais práticas realizadas na escola com crianças menores de sete anos devem ocorrer, desde que respeitem a singularidade referente a essa faixa etária. Conforme Baptista (2009, p. 13), entre as concepções de não ensinar língua escrita nessa faixa etária por considerar uma antecipação da

escolarização do Ensino Fundamental e a de que ensinar seria positivo, visando a melhores resultados na escolarização subsequente, faz-se necessário destacar que ambas as concepções *ênfatizam o objeto* e submetem a criança, sujeito de aprendizagem, a um papel secundário e subordinado às ideias e avaliações de um adulto.

Sendo a sociedade contemporânea fortemente marcada pela cultura escrita, ensinar a linguagem escrita a crianças pequenas constitui-se em uma ferramenta para assegurar-lhes inserção em tal sociedade, como sujeitos de direitos. Entretanto, para se realizar essa inserção, é substancial destacar a importância da cultura infantil, produzida pelos próprios infantes, como modo de garantir que sejam vistos como atores sociais.

Segundo Baptista (2009, p. 19), Vygotsky ressalta “que esse ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças, [...] deve ser ‘relevante à vida’, deve ter significado para a criança”. A autora salienta que devem ocorrer “durante as situações de brincadeiras nas quais [as crianças] sentem a necessidade de ler e escrever”, ou seja, em situações de comunicação e de uso da linguagem como forma de ser e agir no mundo, contrapondo-se à mera antecipação de saberes, característica da alfabetização na perspectiva da pedagogia tradicional: mecânica e de memorização.

A ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, ocorrida a partir da Lei nº 11.114/2005 e alterada pela Lei nº 11.274/2006, gera controvérsias a respeito do assunto à medida em que se questionam as experiências a serem oferecidas para a criança que frequenta o 1º ano do Ensino Fundamental, pois conforme nos aponta Barros (2009)

A Educação Infantil tornou-se um período de sistematização de conteúdos, perdendo toda a sua real especificidade – a de proporcionar múltiplas experiências à criança e ampliar o contato com o mundo. Nesse sentido, a Lei de 9 anos vem apenas reforçar a escolarização e atender aos interesses capitalistas (p. 79).

“O direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita e dele se apropriar não pode descuidar-se do direito de ser criança, e há muitas maneiras de se respeitarem ambos os direitos” (BAPTISTA, 2009, p. 23). As atividades lúdicas que colocam a criança em um papel ativo e que criam a necessidade das práticas de leitura e escrita na vida em sociedade durante o brincar constituem-se, portanto, em

uma abordagem que proporciona uma apropriação da escrita condizente com esses direitos, atentando sempre para as necessidades particulares da faixa etária atendida, sem gerar sobrecargas com conteúdos que serão abordados no decorrer de toda a escolarização. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 30).

A transição entre as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, de maneira geral, ocorre abruptamente, sendo que as crianças, de um momento para o outro, precisam mudar de escola ou de prédio, têm novas professoras/professores, regras e rotinas. Embora esse seja o momento em que a criança adentra o mundo em que se aprende a ler e a escrever e haja certa confusão entre professoras, professores e pais, a realidade é que o primeiro ano não tem como objetivo alfabetizar a criança (RAPOPORT, 2009). Cobranças desnecessárias, seja por parte do corpo docente ou dos pais, podem prejudicar o rendimento das crianças nessa etapa de escolarização, em que “deve ser priorizado o desenvolvimento das múltiplas linguagens, da socialização, da criatividade e da autonomia das crianças inseridas no primeiro ano do ensino fundamental” (SARMENTO; RAPOPORT, 2009, p. 46), de modo que a criança, no ambiente escolar, tenha o direito de ser criança e viver a infância em sua integralidade.

Nörnberg *et al.* (2009) apontam a necessidade de se construir uma proposta específica para o ensino de crianças de seis anos, em que se contemple o lúdico, respeitando ritmos diferenciados e valorizando as experiências, de forma a equilibrar os aspectos cognitivo e socioafetivo das crianças. As autoras acrescentam, ainda, que “o lúdico foi entendido como central para o trabalho desenvolvido no primeiro ano. Ele auxilia no desenvolvimento da socialização, da construção de valores, regras e também na apropriação de conceitos e procedimentos relativos às diversas áreas do conhecimento” (p. 95).

Sustenta-se, inclusive, que a avaliação de crianças do 1º ano do ensino fundamental deva estar mais próxima da realizada na Educação Infantil, sendo

“processual, acompanhando o desenvolvimento da criança e sem o objetivo de promoção” (RAPOPORT, 2009, p. 28).

Nessa perspectiva, torna-se impensável utilizar avaliações de larga escala junto a crianças da faixa etária da Educação Infantil e início do Ensino Fundamental, sendo que

Qualquer procedimento de elaboração de uma lista seriada de escolas está condenada ao fracasso se o critério principal for o dos resultados dos alunos obtidos na avaliação sumativa externa (exames nacionais). Se fosse possível ter um indicador seguro de qualidade das aprendizagens, o ranking das escolas necessitaria, por isso, de ser enquadrado em interesses exteriores à escola (PACHECO, 2005, p. 66).

Dessa maneira, ao atentar para o direito à infância na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, surge a necessidade de se pensar o lugar das tecnologias digitais nas escolas para crianças pequenas, bem como a relação entre esse lugar e os objetivos relacionados à interação dessas crianças com o mundo letrado.

5 TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: TECNOLOGIAS PARA DIFERENTES INFÂNCIAS

OU ISTO OU AQUILO

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Cecília Meireles

Durante os anos oitenta, quantias consideráveis foram gastas para equipar as escolas e formar os professores. Apesar de diversas experiências positivas sustentadas pelo entusiasmo de alguns professores, o resultado global é deveras decepcionante. Por quê? É certo que a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática (como do audiovisual) supõe portanto o abandono de um hábito antropológico mais que milenar, o que não pode ser feito em alguns anos (LÉVY, 1993, p. 8-9).

As tecnologias digitais vêm adentrando o espaço escolar há algumas décadas, nem sempre com o sucesso previsto, devido a alguns entraves. Moran (2019) aponta que “as tecnologias digitais são muitas, cada vez mais acessíveis, instantâneas e podem ser utilizadas para se aprender em qualquer lugar, momento e de múltiplas formas” (p. 68). As tecnologias móveis digitais (principalmente laptops, celulares e tablets) têm proporcionado novas possibilidades de aprendizagem, a partir da convergência de várias funções em um mesmo dispositivo e permitindo a criação de contextos de aprendizagem com acesso à informação ou interação, com aprendizagem a qualquer momento e em qualquer lugar (VALENTE; ALMEIDA, 2015).

A Tecnologia Educativa, segundo Pacheco (2005), consiste em elemento fundamental do processo de desenvolvimento curricular, possibilitando “a estruturação da realidade e a configuração da relação que o aluno mantém com o conhecimento” (p. 129). O uso das tecnologias digitais aplicado à educação tem grande importância como suporte de conhecimento e como instrumento de utilização e controle do poder, visando às aprendizagens pretendidas. Pacheco acrescenta que, “nesta perspectiva, a tecnologia assume uma função de controle do conhecimento, contribuindo para a ideia da eficácia dos processos de aprendizagem”. Falamos de uma poderosa ferramenta a ser utilizada, sendo que, conforme Moran (2019, p. 72),

As redes são como “salas de aula” expandidas nas nossas telas que podem nos ajudar a evoluir sempre em todas as dimensões, mas também podem aumentar nossos preconceitos, dependências e alienação. São espaços educativos e cabe à escola, aos educadores e aos pais fazer um uso mais consciente e integrado com os espaços educativos mais formais e assim conseguir os objetivos de educar para uma vida mais desafiadora e com maior propósito.

O contexto da cibercultura delineia um novo cenário para o conhecimento, sendo necessário adaptar os percursos de aprendizagem a cada indivíduo, não mais de forma linear (curso), mas organizado de acordo com seus objetivos e interesses, apresentando-se em forma de rede: aberto, contínuo e em fluxo, ocorrendo de maneira única para cada indivíduo. As metáforas que representam as novas relações com o saber, segundo Lévy (1999, p. 161), envolvem “a navegação e o surfe, que implicam uma capacidade de enfrentar as ondas, redemoinhos, as correntes e os ventos contrários em uma extensão plana, sem fronteiras e em constante mudança”. Para Pacheco (2005), “essas redes não só introduzem uma estrutura informal de comunicação, mas também possibilitam a criação dos contextos para a cooperação, necessária para transformar a escola numa comunidade crítica de aprendizagem”, com destaque para a “participação ativa e significativa do aluno” (p. 132).

Nesse contexto, com a organização da aprendizagem nas comunidades virtuais ou redes de informações, não se pode falar em soberania do sujeito, mas em comunicação e conhecimento por meio das relações. A linearidade, sequência e regulação do Currículo como texto dão espaço ao Currículo interativo, multidimensional e emancipatório do hipertexto, sendo fundamental observar quais interesses regem o mundo descortinado pelas tecnologias, se norteados pelo mercado e pelos interesses econômicos (PACHECO, 2005).

Moran (2019, p. 67) defende que

As tecnologias são muito mais do que artefatos e aplicativos: são ambientes de vida. Integram cultura e competências digitais: um mundo em que tudo se mistura, em que tudo está sempre ao nosso alcance, disponível para aprender, criar e compartilhar. [...] A tecnologia em rede e móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena. Um aluno não conectado e sem o domínio digital perde importantes chances de se informar, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar sua futura empregabilidade.

Desta maneira, colocado o potencial de ampliação das experiências educativas disponibilizado pelas tecnologias digitais, é mister refletir acerca dos objetivos pretendidos com este uso aplicado à educação e acerca do que é observado a partir da prática cotidiana do ambiente escolar, evidenciando se há

maior aproximação em relação à racionalidade instrumental ou se condizem com a perspectiva de emancipação dos sujeitos.

5.1 Uso de tecnologias na escola: o papel da leitura e da escrita

Na sociedade contemporânea, há novas demandas relacionadas às práticas de leitura e escrita mediadas pelas tecnologias digitais. Tal conjuntura impõe a necessidade de se adequar a abordagem da leitura e escrita na escola, passando a promover usos sociais destas no contexto tecnológico. Dias *et al.* (2012) nos alertam para a importância de se tratarem os multiletramentos e sua propagação como forma de democratizar o ensino como um problema político, em que a educação de qualidade não seja privilégio de uma minoria. Acrescentam, ainda, que a exclusão social e o fracasso escolar podem ser superados a partir de práticas que entrelacem o elitizado e o periférico, o local e o global, gerando sentidos de aprendizagem, com políticas públicas que promovam a qualificação das professoras e professores.

Para que a escola tenha uma atuação inclusiva e consciente, deve abordar as tecnologias digitais como forma de compreender e significar a linguagem, por meio de propostas em que a criança seja protagonista e se aproprie do conhecimento acumulado pela humanidade e disponibilizado na internet.

A escola precisa encarar seu papel, não mais apenas de transmissora de saber, mas de ambiente de construção do conhecimento. Os alunos precisam saber aprender, saber onde encontrar as informações de que precisam e ter autonomia para lidar com essas informações, avaliando, questionando e aplicando aquelas que julgarem úteis e pertinentes. Para isso é preciso que a escola abra mão de um conteúdo ou uma “matéria” rigidamente predeterminada, e seja capaz de administrar a flexibilidade exigida daqueles que querem adotar uma postura de construção de conhecimento. Assim, conseguiremos partir do que os alunos já sabem (e não do que já deveriam saber ou do que a escola acredita de antemão que eles não saibam) e ajudá-los a conquistar novos espaços (COSCARELLI, 2017, p. 32).

Goulart (2017) indica que a formação de sujeitos letrados na atual sociedade está estreitamente vinculada ao contexto de autoria, sendo fulcral promover a inclusão e participação desses sujeitos na sociedade com o uso da língua escrita em sua variante padrão. E acrescenta, ainda, que

Os sujeitos organizam o real e elaboram conhecimentos e gêneros discursivos de forma intimamente relacionada a suas experiências, práticas e relações com a cultura, engendrando múltiplas formas de ser e fazer no mundo. Nesse sentido, a apropriação da linguagem escrita tem uma dimensão político-ideológica, ligada “às formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, e isso depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas” (STREET, 1984 apud SOARES, 1998, p. 75). A perspectiva delineada aqui interliga a noção de letramento a um modo de conceber a linguagem escrita e seu contexto sociohistórico, o que problematiza, de modo agudo, seu ensino/aprendizagem (p. 48).

Ao olhar para o processo ensino-aprendizagem da língua em contexto tecnológico, a escola precisa dar a conhecer, além da tecnologia, os usos da linguagem nessa conjuntura, o que compreende o trabalho com os gêneros textuais que circulam na internet. Frade (2017) sustenta que, a cada surgimento de uma nova tecnologia de escrita, deveria surgir uma nova pedagogia, que consistiria em explorar todas as possibilidades da novidade, devido a todas as mudanças que poderiam ser acarretadas diretamente na relação com a escrita e, também, com as práticas desempenhadas no ambiente escolar.

Com essa tecnologia podem também ser explorados conhecimentos sobre o sistema alfabético e ortográfico de escrita passíveis de se tornarem ainda mais significativos não apenas pelo que têm de lúdico ou desafiante, mas pelos usos que suscitam, uma vez que podem partir das atividades que envolvem leitura e escrita em sua inteireza (FRADE, 2017, p. 81).

Goulart (2017) afirma que “o compromisso da escola em formar cidadãos autores de suas próprias leituras e da produção de seus próprios textos continua sendo um desafio neste país com tantas desigualdades” (p. 56), sendo parte do papel da escola minimizar a exclusão social decorrente das diferenças de acesso às tecnologias digitais por parte dos educandos.

5.2 Tecnologias digitais e crianças pequenas

Tendo em vista a necessidade de abordar tecnologias digitais no âmbito escolar, a julgar por sua relevância enquanto suporte de conhecimento na sociedade contemporânea e pela imprescindibilidade de se trabalhar com as linguagens e multiletramentos, há que se considerar que seu uso não pode ser indiscriminado

junto a crianças pequenas e se refletir acerca de qual é a forma como esse uso se dará.

A TV, as mídias, a tecnologia e o grande consumo de brinquedos são realidades nas vidas infantis. Smartphones, jogos de computador, videogames e outros eletrônicos vêm assumindo a função de distrair as crianças, não somente quando os responsáveis estão ocupados, mas também nas inúmeras situações e espaços por elas frequentados. É comum vermos bebês em seus carrinhos manuseando esses aparelhos. Se olharmos, porém, para o que é adequado como estímulo para crianças pequenas, esses dispositivos são absolutamente prescindíveis: muitas vezes, sem consciência, são oferecidos para distraí-las, provocando além do hipnotismo, ansiedade, dependência e a retirada da oportunidade de interagirem e usufruírem de outras experiências em que possam ser mais ativas e criativas (FRIEDMANN, 2020, p. 90).

O uso cotidiano de tecnologias digitais por crianças pequenas de maneira alguma deve se limitar a torná-las meras consumidoras do que lhes é oferecido. Diante do potencial criativo e inventivo da criança e da necessidade de prover-lhe experiências que promovam o contato com diferentes gêneros e formas de expressão, há muitas possibilidades de investigação, análise e produção que envolvem as tecnologias digitais, seja na escola ou fora dela.

Além do uso consciente, crítico e criativo das ferramentas, cabe à escola estimular a qualidade de vida, o contato com a natureza, o brincar livre, a expressão, o ócio, entre outros, e desestimular o consumo desenfreado de produtos e serviços que preenchem a programação veiculada pelas mídias. A sociedade capitalista, o mercado e a publicidade dirigem-se à criança de maneira voraz e assimétrica, tendo em vista as técnicas persuasivas lançadas contra crianças tão pequenas e a influência permanente sofrida a partir do “contato com as redes sociais, videogames, internet, propagandas” (FRIEDMANN, 2020, p. 30). A autora complementa que

Do ponto de vista global, todas as crianças estão hoje expostas à mídia, ao mercado e às redes sociais, desde poucos meses de idade. Elas têm recebido avalanches de informações e de pressões que não obedecem aos ritmos naturais de seu desenvolvimento. Inúmeros excessos estão ocorrendo: estímulos antecipados, incentivo ao consumo, exagero de atividades, de cuidados e de alimentos etc. Grande parte dos pais não consegue estar presente no cotidiano das crianças e os equipamentos por elas frequentados nem sempre olham para as suas individualidades (Id., Ibid., p. 42).

Apesar do que é semelhante a todas as crianças, unindo-as por experiências comuns e partilhadas entre todas, há que se destacar as especificidades, ou as *diferentes infâncias* vislumbradas, em decorrência da diversidade de vidas vividas pelas crianças nos contextos sociais que ocupam, impossibilitando uniformizar e homogeneizar o conceito de infância (FINCO; OLIVEIRA, 2020).

Frente ao disposto, ao se pensar o uso das tecnologias no contexto escolar, defendemos que a utilização de tecnologias digitais por crianças pequenas deve ser permeada por uma relação predominante de *autoria*, em detrimento do consumo acrítico dos produtos e processos próprios das tecnologias, sendo importante contemplá-la em virtude de se tratar de suporte de informação e conhecimento contemporâneo (Peralta *et al.*, 2019). Tendo em vista que professoras/professores e crianças estão habituados aos aplicativos de comunicação e compartilhamento (Moran, 2019), cabe à escola propor situações em que as crianças criem a partir de problemas reais e que o uso autoral das tecnologias, voltadas ao entendimento racional próprio da ação comunicativa, direcionem-na à Emancipação (PERALTA *et al.*, 2019).

A experiência de Reggio Emilia é colocada por Forman (2016), que relata acerca do uso de mídias digitais no cotidiano de crianças pequenas, sempre com propósito bem definido e de maneira autoral. O autor destaca que o formato digital permite flexibilidade na distribuição, armazenamento, edição, recuperação e composição com outros recursos, facilitando a disseminação das ações empreendidas com as crianças ou mesmo a documentação pedagógica, de modo a subsidiar a reflexão docente acerca do que é desenvolvido com as crianças.

Recursos como impressoras, scanners, projetores e monitores de vídeo estão presentes nos *ateliers* das escolas dos pequenos e servem para “produzir imagens no papel e imagens, animações e vídeos na tela do computador” (FORMAN, 2016, p. 338), utilizando-se de relações, em que as crianças integram o mundo tecnológico/robótico ao mundo social. Tecnologias anteriores só são substituídas pelas digitais na medida em que apresentam um motivo, ou seja, proporcionam às crianças algo que o recurso anterior não era capaz de fazer.

As tecnologias são sempre utilizadas a partir de situações reais, tais como fotos de um espaço que está sendo estudado, com o virtual acrescentando possibilidades de ampliação das aprendizagens, por meio de integração entre o virtual e o real. Ainda segundo Forman (2016), essa perspectiva coloca as mídias

digitais “nas mãos das crianças” (p. 343) e incentiva o desenvolvimento de múltiplas linguagens, sendo que “as professoras em Reggio Emilia [...] frequentemente convidam as crianças a discutirem qual mídia possibilitaria expressar melhor o que elas querem dizer” (p. 344).

Forman (2016) ressalta, também, a importância das mídias digitais para documentação, pois as tecnologias anteriores (textos e imagens) eram estáticos e, revelam-se importantes, principalmente, os vídeos, que se constituem em artefatos que possibilitam “compreender melhor os produtos realizados pelas crianças” (p. 345). Tal democratização da documentação por meio do vídeo digital “certamente irá acelerar a construção da boa prática enquanto essa mesma prática se adapta a outras culturas” (p. 346).

No que concerne ao uso do vídeo para conhecer a forma como as crianças se comportam diante das ações propostas pelas professoras e professores, o autor salienta que

O vídeo nos deu uma oportunidade que visitar uma sala jamais nos daria, mesmo que visitássemos em dia de comparecimento completo. O vídeo permitiu que nos relacionássemos com as transações entre as crianças e com a organização dos professores, revisitando e rebobinando (FORMAN, 2016, p. 346).

Já em relação ao poder distributivo da mídia digital, Forman (2016) acentua a relevância de evidenciar às famílias o que a criança está fazendo, como forma de mantê-las atualizadas, convidá-las a participar e partilhar como o que foi feito na escola teve continuidade em casa, corroborando a noção de *comunidade*.

As reflexões até aqui apresentadas nos instigaram a coletar os dados necessários para responder ao problema de pesquisa que se coloca, que corresponde a identificar similaridades e singularidades que existem, na perspectiva das Culturas da Infância, entre Educação Infantil e Ensino Fundamental no contexto das práticas de leitura e escrita utilizando tecnologias digitais.

6 METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA

A GIRAFA VIDENTE

Com
aquele
pescoço
comprido
espicha
espicha
espicha
a bicha
até parecia
que via
o dia de amanhã

Leo Cunha

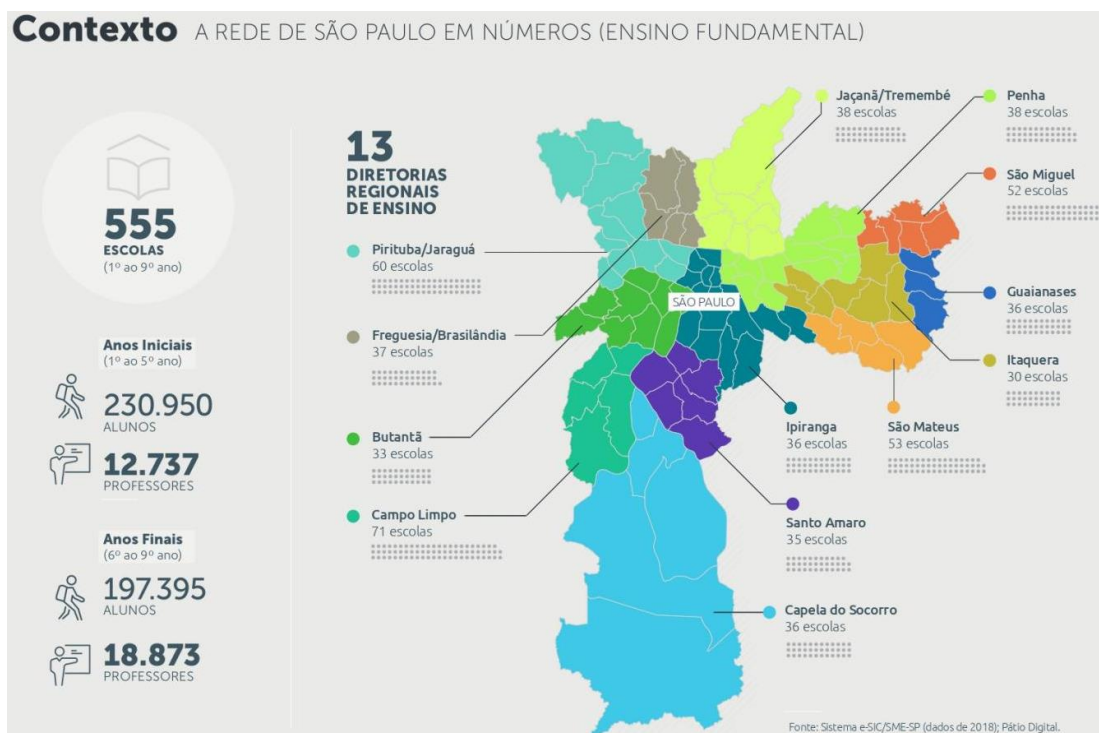
6.1 O campo ou onde fomos olhar

Esta pesquisa é realizada junto à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo/SP, com duas gestoras da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME), sendo uma gestora da área de Tecnologias para Aprendizagens e uma gestora de unidade escolar que atende Educação Infantil. É considerável destacar que se trata de

Uma Rede que possui quase um milhão de estudantes, aproximadamente 63 mil professores, 80.438 profissionais da educação, 547 escolas de Ensino Fundamental, 9 escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, 6 escolas de Educação Bilíngue para Surdos e 936 Unidades diretas de Educação Infantil, distribuídas entre Centros de Educação Infantil (CEIs) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), 16 Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs) e 2 Centros Municipais de Capacitação e Treinamento (CMCTs) (SÃO PAULO, 2020a, p. 8).

A seguir, temos números referentes ao Ensino Fundamental na RME, auxiliando-nos na compreensão do campo pesquisado.

Figura 2 - A Rede de São Paulo em números (Ensino Fundamental)



Fonte: (CENTRO DE EXCELÊNCIA E INOVAÇÃO EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS - CEIPE - FGV EBAPE, 2019, p. 3).

A pesquisa apresenta caráter qualitativo e, de acordo com Godoy (1995, p. 21), “[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”. Isso nos leva a buscar compreender o fenômeno de estudo considerando pessoas e pontos de vista que o envolvem, a partir da coleta e análise dos dados. Nesse sentido, a intenção é buscar informações acerca das orientações curriculares e das práticas docentes, no que diz respeito às tecnologias digitais e crianças pequenas, identificando aproximações e distanciamentos em relação às Culturas da Infância.

Faz-se necessário ressaltar as alterações que a metodologia, inicialmente proposta, sofreu durante o percurso da pesquisa, a julgar o contexto da pandemia de COVID-19, que se instaurou a partir de março de 2020, alterando significativamente a proposta idealizada e delineada. Diante da impossibilidade de visitas a escolas e encontros presenciais para entrevistas, em virtude do distanciamento social como medida de prevenção ao contágio pelo novo coronavírus, os contatos com os participantes foram realizados de maneira virtual, por e-mail, aplicativo de mensagens e reunião por videoconferência.

6.2 Os participantes ou com quem compartilhamos o olhar

As duas pessoas que foram ouvidas e que compartilharam o seu olhar sobre o Currículo da Cidade, as orientações para o uso de tecnologias com crianças pequenas e as práticas docentes orientadas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental são funcionárias de carreira da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, exercendo cargos de gestão. Uma delas é Coordenadora Pedagógica e atua na Educação Infantil e a outra atua no setor de Tecnologias para Aprendizagem, sendo ambas participantes da elaboração do Currículo da Cidade. O intuito dessa escolha foi a possibilidade de investigar como as tecnologias se situam na transição entre as duas etapas da Educação Básica.

6.3 Constituição dos dados da pesquisa ou como fomos olhar

O delineamento metodológico se constitui de duas fases. A primeira, uma análise documental (CELLARD, 2008) que se deu pelo estudo e análise de informações em documentos, no caso, o documento base de expressão do Currículo

da Cidade referente à Educação Infantil e às Tecnologias para Aprendizagem. A intenção foi avaliar o contexto de produção, autoria e natureza do texto. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 10),

O investigador deve interpretá-los [os documentos], sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência. May (2004) diz que os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido.

Em tais documentos, buscou-se observar a forma como é orientado o uso de tecnologias digitais em sala de aula, enfatizando singularidades e similaridades entre a segunda etapa da Educação Infantil (crianças de 5 anos) e o 1º ano do Ensino Fundamental (crianças de 6 anos). Essa fase da análise objetivou lançar um olhar para concepções que direcionam, curricularmente, as duas etapas da Educação Básica.

A segunda fase se deu a partir de entrevistas semiestruturadas, objetivando narrativas que caracterizem quais são e como são usadas as tecnologias digitais na segunda etapa da Educação Infantil (crianças de 5 anos) e no primeiro ano do Ensino Fundamental (crianças de 6 anos).

As narrativas permitiram levantar a existência e variedade de recursos tecnológicos digitais à disposição de docentes e discentes nas unidades escolares, conhecer o que as gestoras participantes pensam a respeito do uso do aparato tecnológico na faixa etária investigada, além de conhecer as práticas de docentes de creches, da pré-escola e do 1º ano do Ensino Fundamental, observando como as gestoras narram as orientações manifestadas pelo Currículo da Cidade e como percebem as relações estabelecidas por professoras e professores entre práticas de leitura e escrita e tecnologias digitais.

Não foi possível observar a atuação docente e nem ouvir professoras e professores, portanto não se estabelece nesta pesquisa nenhuma tentativa de analisar as dimensões de concretização do Currículo no tocante às práticas de leitura e escrita e ao recurso midiático. Esta investigação se restringe a olhar para os documentos curriculares e levantar narrativas de gestoras sobre como veem as orientações oriundas do Currículo da Cidade para o uso de tecnologias digitais, principalmente em atividades de leitura e escrita para crianças pequenas e como isso se dá na transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ou ainda, a

intenção da pesquisa se relaciona, em alguma medida, com a busca por evidências da presença (ou não) das formas e usos de tecnologias digitais concernentes à aquisição de leitura e escrita, à racionalidade característica das ações, a depender das garantias de direito das crianças à infância ou alinhamento a intenções de antecipar etapas de escolaridade com a presença, usos e formas de tecnologias.

6.4 Riscos e benefícios

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Instituto do Coração Rio Preto, sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 43127720.7.0000.5472, em 15/04/2021, sendo considerada uma pesquisa que se enquadra em baixo risco, ou sem riscos decorrentes da participação na pesquisa, visto que não há qualquer ônus para os participantes. Há recomendações quanto à necessidade de amenizar o risco de desconforto/constrangimento ao responder à entrevista, e fora apontado que a identidade dos participantes deveria ser preservada durante toda a pesquisa e divulgação dos resultados. Dessa maneira, as participantes foram informadas do delineamento metodológico na íntegra, da possibilidade de desistência a qualquer momento e que poderiam sinalizar desconforto e não responder a qualquer questão da entrevista, e só depois convidadas à ciência dos objetivos da pesquisa. Assentiram com participação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os benefícios decorrentes da pesquisa constituem-se em contribuir com análise qualitativa das possibilidades de atuação na passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, no tocante às tecnologias e à cultura escrita, oferecendo subsídios à implementação de políticas e o planejamento de formação docente neste sentido.

6.5 Como se deu a análise dos dados ou como interpretamos os nossos olhares

A análise documental do Currículo da Cidade pautou-se nas orientações de Cellard (2008), que dispõe que tal ação é composta por dois momentos distintos, sendo o primeiro a análise preliminar, em que são realizados o exame e crítica do documento, considerando-se o contexto de produção, a autoria, a autenticidade, a

natureza do texto e a lógica interna/conceitos-chave; o segundo momento consiste propriamente na análise, em que se reúnem “todas as partes - elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” de forma que o pesquisador possa fornecer uma interpretação coerente a partir da temática ou questão de pesquisa (p. 303). O autor argumenta que o documento deve ser desconstruído e reconstruído com vistas a responder ao questionamento inicialmente posto.

A entrevistas ocorreram em horário agendado, de acordo com a livre escolha e disponibilidade de cada uma das pessoas envolvidas. Na sequência da realização, procedeu-se com a transcrição e abundantes leituras do texto obtido, a fim de identificar os temas, objetos desta pesquisa, abordados por cada uma das participantes, subsidiando a composição das análises a partir dos referenciais adotados.

A análise das entrevistas com as gestoras seguiu os seguintes passos: levantamento das questões mais relevantes nos relatos, relacionadas aos objetivos do estudo, de modo a constituir narrativas acerca de grandes temáticas relacionadas à pesquisa; busca das aproximações e divergências nos relatos dos sujeitos; escolha de trechos das entrevistas, representativos das questões tratadas.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesãos – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1994, p. 205).

A organização e interpretação das narrativas das gestoras se dá segundo referencial benjaminiano (BENJAMIN, 1994). Aqui tomamos por narrativas o falar de experiências e essas podem ser expressas pela transcrição na íntegra do que se diz, mas também por unidades essenciais, centelhas de sentidos – as Mônadas, que permitem ao leitor em contato com as narrativas senti-las, experienciá-las, desafiando formas lineares de pensar e interpretar o que está sendo dito.

A partir da inspiração em Walter Benjamin, nesta pesquisa as Mônadas⁵ são “entendidas como pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos” (PETRUCCI-ROSA *et al*, 2011, 203-204). As Mônadas podem ser caracterizadas como partes-todo, em que cada ideia contém uma imagem abreviada do mundo, promovendo reflexão e avivando a memória do leitor (SILVA; AMARAL-ROSA; RAMOS, 2018).

As Mônadas admitem que toda uma história pode ser narrada por uma palavra, uma expressão, uma frase, ou até mesmo uma imagem, um som; admitindo ainda que uma coleção de palavras, imagens, sons, etc. são capazes de narrar essa história em um movimento dialético; admitindo também que essa mesma história possa ser narrada por coleções diferentes (por palavras, por imagens, etc.).

A essência do olhar das gestoras para as orientações do Currículo da Cidade para o uso de tecnologias digitais, principalmente em atividades de leitura e escrita, e como isso se dá na transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental são apresentadas como narrativas expressas por meio de Mônadas e como itens de coleção para reflexão e discussão do que se tornou o “resultado” desta pesquisa.

O olhar para a mônada se direciona não para o seu caráter fragmentário, mas para a sua potencialidade de relações através dessa especificidade que, num mosaico de outras particularidades, configura uma totalidade (PETRUCCI-ROSA *et al*, 2011, p. 205).

As Mônadas não devem ser entendidas como fragmentos das narrativas, como partes isoladas, mas como unidades indivisíveis que conservam sua ligação como o todo, expressando narrativas da educação municipal paulistana. A seleção das unidades expressas nas Mônadas apresentadas se dá devido à percepção da autora daquilo que aparece de maneira mais marcante nos documentos e nas falas das participantes, atendendo aos objetivos de investigação da pesquisa.

Sendo esses os caminhos metodológicos percorridos, apresentamos no capítulo a seguir esses “resultados”.

⁵ A ideia de Mônada expressa por Walter Benjamin vem, segundo o próprio autor, da “Monadologia” de Leibniz. Grosso modo, o filósofo, físico e matemático Gottfried Wilhelm (1646-1716) chamou de Mônadas a aquilo que é essência, indivisível, imutável, que concentra todas as características fundamentais, uma “multidão na unidade”, articulação entre o geral e o particular, o fragmento que expressa o todo.

7 AFINAL, O QUE VIMOS?

MENINA PASSARINHO

Menina passarinho,
que tão de mansinho
me pousas na mão
Donde é que vens?
De alguma floresta?
De alguma canção?

Ah, tu és a festa
de que precisava
este coração!

Sei que já me deixas
e é quase certo
que não voltas, não.

Mas fica a alegria
de que houve um dia
em que um passarinho
me pousou na mão.

Ferreira Gullar

7.1 O olhar para o documento: Currículo da Cidade

O Currículo da Cidade não é, definitivamente, um mero guia para professores e estudantes. Mas é, antes de tudo, um convite ao livre pensar. Em tempos em que se observa o recrudescimento de práticas autoritárias, a Rede Municipal de Ensino teve a coragem de trazer para o Currículo objetivos de aprendizagem que envolvem a igualdade de gênero, o pensamento livre e crítico, o respeito à diversidade e à pluralidade de opiniões, entre outros. Restou escrito que democracia e respeito aos direitos de nossas crianças e jovens são valores inegociáveis na Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2020a, p. 4).

Na presente pesquisa, o Currículo da Cidade foi analisado via sua expressão em dois volumes: Educação Infantil e Ensino Fundamental - Componente curricular Tecnologias para Aprendizagem, abordando as concepções, conceitos, referências e a organização geral do documento curricular.

7.1.1 O que dizem os documentos – apresentação, histórico e características

O currículo municipal de São Paulo, batizado de Currículo da Cidade, é expresso e publicizado em um documento de mesmo nome: Currículo da Cidade. Trata-se de um documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, pioneiro, com o objetivo de alinhar as orientações curriculares da RME à Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017 com a finalidade de embasar os currículos dos estados e municípios. Após a leitura, percebe-se forte alinhamento do Currículo da Cidade à BNCC, observando-se a intenção de que o documento seria de conceber “um currículo com a cara da rede” (SÃO PAULO, 2019c).

O histórico de elaboração do documento consta na parte introdutória do Currículo da Cidade: Tecnologias para Aprendizagem – Ensino Fundamental, sendo que o Currículo da Cidade: Educação Infantil traz especificidades na elaboração deste.

O processo de revisão das orientações curriculares foi iniciado em março de 2017, a partir de um seminário municipal que contou com a participação de gestores escolares, professores de referência e gestores e técnicos das Diretorias Regionais de Ensino (DRE). Mais adiante, houve uma consulta pública aos professores e estudantes da RME e Grupos de Trabalho (GT) reuniram-se de março a junho de

2017, a fim de produzir a primeira versão do Currículo, colocada para consulta (leituras e contribuições) analisadas e incorporadas ao texto (SÃO PAULO, 2019b). De acordo com o próprio documento, a construção coletiva contribui “tanto para espelhar a identidade da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, quanto para assegurar que seja incorporado por todos os seus integrantes” (p. 10).

Trata-se de um documento oficial de revisão curricular da RME, composto por nove volumes, sendo um por componente curricular (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Língua Inglesa, Arte, Educação Física e Tecnologias para Aprendizagem) no Ensino Fundamental - 1º ao 9º ano e na Educação de Jovens e Adultos, um volume da Educação Infantil e dois volumes da Educação Especial, sendo Libras e Língua Portuguesa para Surdos. Além disso, foram previstos cadernos de Orientações Didáticas, sendo elaborados onze volumes, um para cada componente curricular (exceto Língua Portuguesa e Matemática, com dois volumes cada), um volume para Recuperação de Aprendizagens, um para Coordenação Pedagógica, um para Povos Migrantes e um para Povos Indígenas. A estrutura de implementação do documento prevê a formação docente e a criação de materiais didáticos alinhados à proposta como parte do processo.

O documento teve como premissas para sua construção a continuidade, a relevância, a colaboração e a contemporaneidade de uma proposta curricular para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Consideramos, aqui, o que Pacheco (2016) aponta em relação à imprescindibilidade do Currículo valorizar conhecimentos produzido em diferentes contextos e trazendo situações complexas e específicas ao alcance das crianças. Em sua apresentação, o documento considera o Currículo não como prescrição, mas como um campo flexível e aberto de aprendizagens e diversidades, pautando-se em três conceitos norteadores, a saber: Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva, com vistas a oferecer educação em todas as dimensões do ser humano (intelectual, física, social, emocional e cultural), além de formação para a cidadania, assegurando os direitos de aprendizagem a todos os estudantes por meio de diferentes e múltiplos caminhos, além de respeitar e valorizar as diferenças “em uma perspectiva de educação plural e democrática” (SÃO PAULO, 2019, p. 12).

Em diversos trechos do documento é citada a necessidade de “formar os estudantes para a vida no século XXI” (p. 11), “apoia-los a constituírem-se como

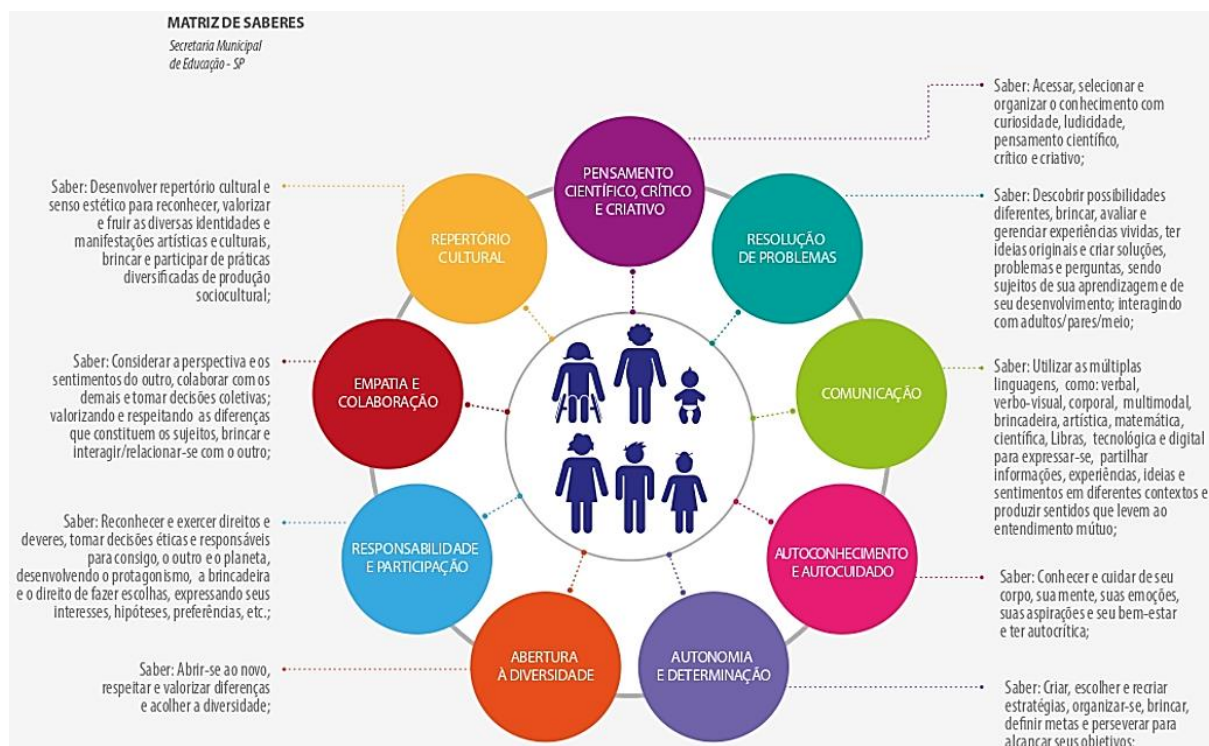
peças e cidadãos cada vez mais aptos a lidar com as demandas e os desafios do século XXI” (p. 16) e “aprendizagens que se fazem cada vez mais significativas para cidadãos do século XXI” (p. 19), que sugerem a abordagem de conhecimentos necessários para adentrar ao mercado de trabalho, o que está ligado a teorias curriculares mais tradicionais, vinculadas a uma racionalidade instrumental. Cabe enfatizar a impraticabilidade de se realizar a formação do indivíduo para um cenário fluido, mutável e imprevisível, que tem gerado adoecimento da população brasileira e mundial, e que afeta os Currículos de maneira geral.

Em contrapartida, percebe-se a intenção de distanciar-se da referida racionalidade, o que é reconhecido pelo próprio documento, a partir da preocupação com a formação integral dos estudantes, abordando todas as suas dimensões de desenvolvimento, além da formação cidadã, para atuação na vida em sociedade, visando um mundo mais justo e sustentável.

Dentro dessa perspectiva, o currículo não visa apenas a formação mental e lógica das aprendizagens nem ser um mero formador de jovens ou adultos para a inserção no mercado imediato de trabalho. O que levaria o currículo a escapar dessas duas finalidades restritivas com relação à sua função social é sua abrangência do olhar integral sobre o ser humano, seus valores e sua vida social digna (SÃO PAULO, 2019b, p. 19).

O processo de atualização curricular da RME envolveu a revisão da Matriz de Saberes, que “indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização” (SÃO PAULO, 2019b, p. 33), sintetizada no diagrama a seguir.

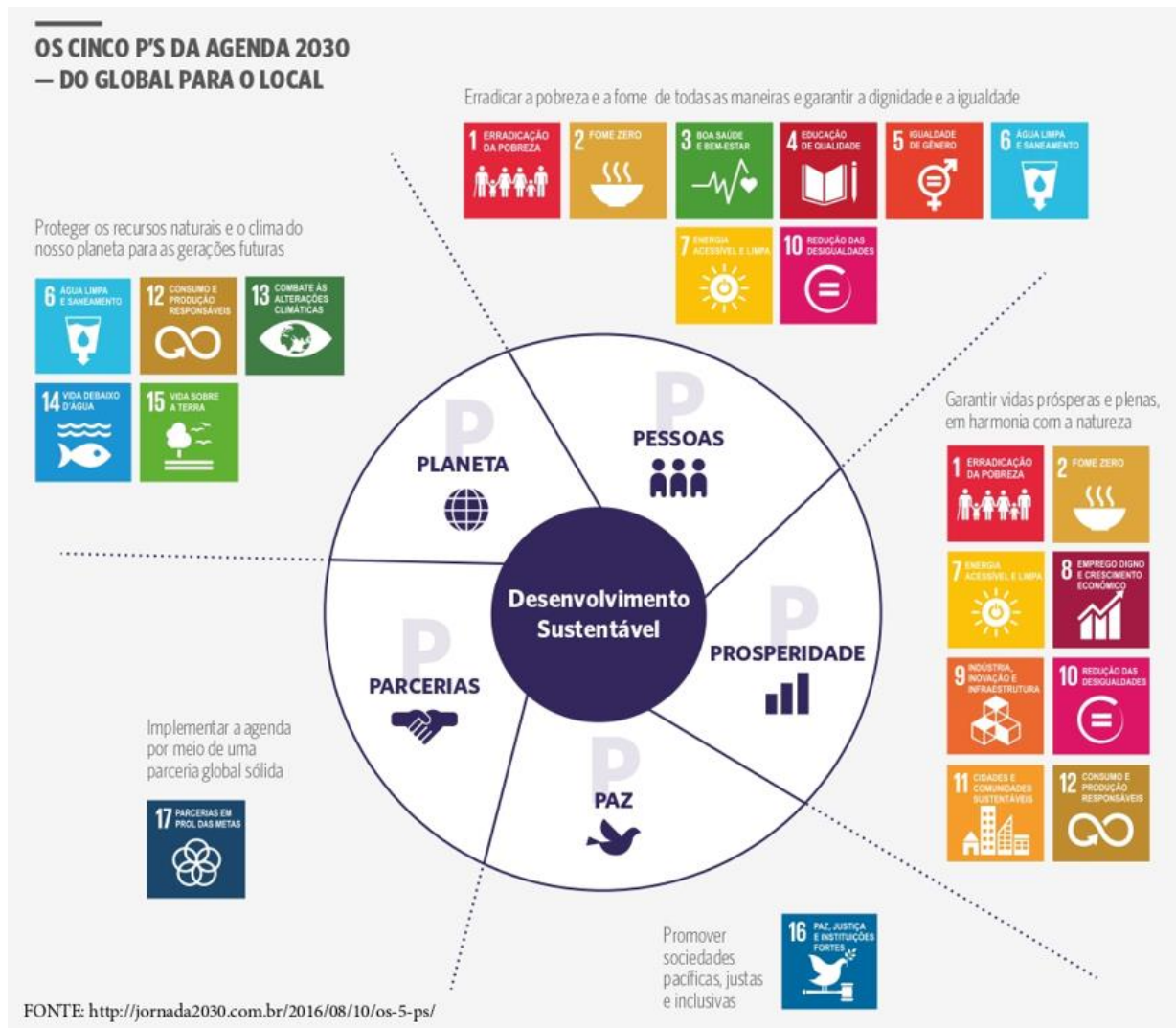
Figura 3 - Matriz de Saberes do Currículo da Cidade



Fonte: (NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO - SME, 2019, p. 33).

No documento que expressa o Currículo da Cidade há indicativo de “temas inspiradores”, enunciando a finalidade de promover uma sociedade que debate temas diversos, articulando os componentes curriculares e seus objetivos de aprendizagem, a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Esses temas foram emprestados dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pactuados entre os países-membros das Nações Unidas, e constituem-se em 17 objetivos que compõem a Agenda 2030. Na sequência, temos uma representação dos 5 P’s da Agenda e a correspondência com os ODS.

Figura 4 - 5 P's da Agenda 2030 e o Currículo da Cidade



Fonte: (JORNADA 2030 - OS CINCO P'S, 2019, p. 37).

As temáticas propostas pelo documento, pautadas nos ODS, aproximam-se das questões ideológicas propostas pelas teorias curriculares críticas e pós-críticas (SILVA, 2010), em que pesam os contextos social, político e econômico e adentram-se as relações de gênero, etnia e sexualidade.

O Currículo da Cidade traz divisões de Ciclos de Aprendizagem dentro do Ensino Fundamental, sendo eles: o Ciclo de Alfabetização (compreendido pelo 1º, 2º e 3º ano), o Ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º ano) e o Ciclo Autoral (7, 8º e 9º ano). Centrando foco no Ciclo de Alfabetização e as crianças pequenas, no documento há indicações para que o Ciclo de Alfabetização contemple “o aprendizado da leitura, da escrita e da alfabetização matemática e científica, bem como a ampliação de relações sociais e afetivas nos diferentes espaços vivenciados” (SÃO PAULO,

2019b, p. 40) e tem como premissas o respeito às diferentes infâncias na cidade de São Paulo, os direitos e deveres das crianças, a brincadeira como direito fundamental, atividades lúdicas e desafiadoras, espaços diferenciados de aprendizagem no espaço escolar e trabalho docente coletivo, coordenado e sistemático para consolidação de boas experiências e de um percurso de formação para as crianças. Tais premissas apresentam-se consonantes às orientações para o Currículo direcionado a crianças, abordando a importância do brincar (FRIEDMANN, 2020) e de proporcionar experiências aos pequenos, ampliando seu repertório artístico, científico e cultural (BRASIL, 2010).

O Currículo da Cidade: Ensino Fundamental - Tecnologias para Aprendizagem objetiva que o estudante seja capaz de “atuar com discernimento e responsabilidade, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo e identificar dados de uma situação e buscar soluções” (SÃO PAULO, 2019b, p. 45). Para tanto, baseia-se em: eixos estruturantes, com nível crescente de complexidade e de acordo com a faixa etária do estudante e suas possibilidades; Objetos de Conhecimento, assuntos a serem abordados em sala de aula; e Objetivos de Desenvolvimento e Aprendizagem, que são os saberes dos quais os estudantes têm o direito de se apropriar durante o Ensino Fundamental. A proposta curricular para a área baseia-se em metodologias ativas e na produção autoral dos alunos em ambiente digital, objetivando uso social do aparato tecnológico (COSCARELLI, 2017).

A produção do Currículo da Cidade: Educação Infantil se deu no contexto já explicitado anteriormente. Foi construído a partir de reuniões de um Grupo de Trabalho formado por representantes de escolas das 13 DRE que compõem a Secretaria Municipal da Educação de São Paulo (SME), segundo o histórico relatado no próprio documento, declarando-se produto de atuação coletiva e pautado em reorganizar concepções e princípios já presentes em documentos curriculares anteriores, de modo a não desprezar o percurso até então trilhado pela RME.

O documento da Educação Infantil passou por duas consultas públicas para leitura e considerações acerca do material, e contou com o apoio dos Seminários “Percurso do Currículo e da Avaliação na/da Educação Infantil na Cidade de São Paulo”. Sinaliza a busca por não ser um documento prescritivo – o que se alinha às definições de um currículo aberto e flexível, orientador da prática (PACHECO, 2005) – e por valorizar a interdependência entre o protagonismo infantil e o protagonismo

de educadoras/es da primeira infância, com ações de escuta, protagonismo e autoria infantil (SÃO PAULO, 2019a). Apresenta-se bastante aprofundado em suas reflexões, o que destoa da breve abordagem da Educação Infantil na BNCC (BRASIL, 2018). Sua estrutura consiste em dispor concepções e princípios permeados por propostas e situações vivenciadas e compartilhadas pelas próprias unidades escolares da RME, com a intenção de problematizar e induzir à reflexão, na tentativa que o Currículo vivido seja consonante ao documento e vice-versa, em que as narrativas oferecidas deem suporte a outras narrativas.

No tocante às questões de preservação das Culturas da Infância, especialmente no capítulo que trata da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o documento da Educação Infantil ressalta o papel da criança como produtora de cultura, inclusive citando Manuel Sarmiento, e manifesta o combate ao adultocentrismo (SARMENTO, 2008) nas práticas escolares, observando a gramática das Culturas da Infância (Id., 2004) e a necessidade de articulação entre as primeiras etapas da Educação Básica, promovendo a continuidade de aprendizagens. Destaca, também, que os objetivos e métodos da Educação Infantil enriquecem e ampliam o olhar das crianças, sem haver necessidade de reduzi-los ou subordiná-los a mera preparação para o Ensino Fundamental.

Acerca do lugar da leitura e escrita na Educação Infantil, a recomendação é de que as crianças tenham acesso a textos de diversos gêneros e façam uso da escrita em sua função social, ou seja, com propósitos comunicativos, de memória e organização da vida, de expressão de sentimentos, entre outros, aproximando-se da valorização e apreciação da leitura, associadas à ludicidade e interatividade das Culturas da Infância (SARMENTO, 2004), bem como compreendendo a importância das continuidades. Há abordagem de situações de escrita na EMEI e de brincadeiras na EMEF, de modo que ambas as situações sejam preparadas com o intuito de promover o desenvolvimento das crianças, de acordo com a especificidade da faixa etária.

São constatadas, nos dois documentos, muitas convergências, particularmente na relevância dada à necessidade de preservação da infância, abrangendo crianças de zero a doze anos, com predominância do caráter lúdico nas práticas realizadas na escola; no zelo acerca da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, com indicações sobre como promover continuidade entre as

etapas; e na forma como a língua escrita é tratada nos dois documentos, com ênfase nas práticas sociais que a envolvem.

7.2 O que dizem as pessoas

Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com integrantes da RME, com duração aproximada de uma hora cada, pela plataforma *Google Meet*. A partir da leitura das transcrições das entrevistas, buscou-se analisar as ideias presentes no documento em relação à prática desempenhada nas unidades escolares.

Para preservar o anonimato das participantes, optamos por utilizar pseudônimos para identificar suas falas, sendo esses os nomes de duas autoras, expoentes da literatura infantojuvenil brasileira.

7.2.1 Entrevista com a gestora da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo/SP

A primeira participante entrevistada será chamada de Ruth Rocha.

Ruth Machado Lousada Rocha nasceu em São Paulo-SP, em 1931, e cresceu apaixonada pelo universo das histórias, cercada de livros. Formou-se em Ciências Políticas e Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo, trabalhou como editora e publicou seu primeiro livro em 1976 e conta hoje com mais de duzentos títulos publicados e tradução de suas obras para vinte e cinco idiomas. Como defensora dos direitos das crianças, escreve histórias em que essas questionam o mundo e a si mesmas, além de ensinar os adultos a ouvir o que querem dizer (BIOGRAFIA, 2015).

A pesquisadora que, neste trabalho, será tratada como Ruth trabalhou com Tecnologias para Aprendizagem desde o princípio do uso de recursos digitais na Rede Municipal de São Paulo. Tem experiência como professora, Professor Orientador de Informática Educativa (POIE), gestora escolar e integrante da equipe técnica da SME.

7.2.2 Entrevista com a gestora da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)

A segunda participante entrevistada será chamada de Eva Furnari.

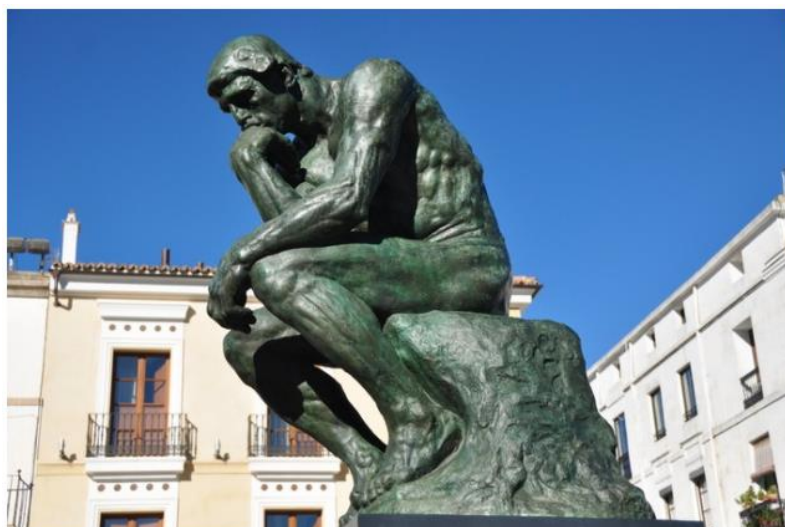
Eva Furnari nasceu em Roma, Itália, em 1948, mas veio para São Paulo com sua família aos dois anos de idade. Desde criança gostava de desenhar e rabiscar, na adolescência fez cursos para se aprimorar e formou-se em Arquitetura na Universidade de São Paulo. Os livros da autora estão espalhados por livrarias, bibliotecas e escolas de todo o Brasil e de outros países. Publicou mais de 60 títulos, que juntos já venderam mais de 3 milhões de exemplares. A autora recebeu diversos prêmios, muitos de seus livros foram adaptados para o teatro e outros inspiraram animações (CHIAVERINI, 2014).

A participante aqui denominada Eva é gestora de uma unidade escolar que atende crianças de 4 e 5 anos, tendo anteriormente atuado junto à SME na ocasião da escrita do Currículo da Cidade: Educação Infantil. É coordenadora pedagógica, tendo atuado quase sempre na Educação Infantil, passando por uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) durante um curto período.

7.3 As Mônadas: apresentação e análise

A essência das entrevistas transcritas é aqui descrita e analisada sob a forma de Mônadas. Na sequência, tecemos comentários acerca das narrativas, assumindo que se trata de uma, dentre tantas possibilidades, de interpretação que os discursos expressos nos documentos, bem como na entrevista com as profissionais da Secretaria Municipal de Educação, impulsionam.

Item de Coleção 1 - O pensador (1917), de Auguste Rodin



Fonte: (RODIN, 1917).

7.3.1 Muitas mãos e a cara da rede

A primeira mônada, *Muitas mãos e a cara da rede*, traz a fala das entrevistadas no tocante à elaboração do Currículo da Cidade e conta com o item de coleção de Magritte, selecionado no intuito de caracterizar a finalidade da educação para formação do indivíduo.

[...] foi um documento escrito, de verdade, a muitas mãos, e nós lá na Secretaria compilávamos todas essas ideias e fazíamos então a escrita mais... E aí levávamos essa escrita. Então foi um ir e vir o tempo todo. Tivemos a assessoria do professor José Armando Valente e da professora Beth Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, os dois da [Pontifícia Universidade Católica] PUC, nos assessoraram e foram nos dando, assim, alguns nortes, sempre tendo o chão das nossas escolas, as nossas concepções, como premissa. É daí que sai o documento. Assim, difícil, porque é o primeiro. Nós tínhamos alguns que nós lemos, por exemplo, tem o da Inglaterra, o de Portugal, o dos Estados Unidos... mas o nosso tinha que ter a nossa cara. Essa coisa de... eles têm outras concepções, têm outras questões e nós temos a nossa cara (RUTH, 2021).

Dentro desse currículo eles têm liberdade, porque o nosso currículo não é engessado: “faça” [...]. E então, ele é bem aberto, tem as questões, os três eixos: [Tecnologia da Informação e Comunicação] TIC, o letramento digital e a programação, de um jeito bem aberto, bem democrático, bem tranquilo para se trabalhar e a gente tem visto coisas incríveis da nossa rede serem premiadas e serem estudadas por outras instituições público-privadas (RUTH, 2021).

[...] a gente parte sempre da premissa, isso desde lá, do 1º [ano do Ensino Fundamental], que a criança é protagonista, criatividade não tem fim (RUTH, 2021).

A gente já tinha um currículo na cidade de São Paulo, que era o Currículo Integrador, mas havia essa necessidade de uma espécie de tradução desse material, que era muito sintético o Currículo Integrador, e a ideia era construir um documento que trouxesse algumas cenas que trouxessem maiores explicações para facilitar a implementação nas unidades (EVA, 2021).

[...] acho que agora todos os documentos da Secretaria estão retomando essa discussão, porque a ideia é tanto superar essa ideia de uma educação reparadora, de uma educação voltada para o assistencialismo, quanto de uma educação preparatória, que vai fazer com que essa criança seja forçada a conter seus movimentos [...]. Então eu acho que, os documentos, eles vêm reforçar isso, que a criança precisa brincar, precisa explorar, então ela vai ter curiosidades, vai fazer um levantamento de hipóteses, você vai

trabalhar por meio das curiosidades que essa criança tem, sem ser algo desconexo, [...] sem seguir a rigidez de um livro didático, mas partindo mesmo dos interesses dessa criança, do contexto em que ela está inserida. Acho que é um pouco nesse sentido que os documentos se direcionam (EVA, 2021).

Item de Coleção 2 - Perspicácia (1936), de René Magritte



Fonte: (MAGRITTE, 1936).

Há ênfase no caráter coletivo do documento, com a preocupação de que seja personalizado para a RME e promova reflexões importantes e bastante debatidas pelos profissionais que a compõem, o que também está disposto no próprio documento.

Outra reflexão que a primeira mônada nos traz diz respeito ao item de coleção, que busca olhar para a formação pretendida pela educação pública municipal, com ações que visam o futuro, sem padronização dos sujeitos e que não esteja imbricada de racionalidade técnica, visando somente a formação para o trabalho. Uma educação que se diz crítica deve estar comprometida com a emancipação dos sujeitos.

De acordo com o exposto no documento de Tecnologias para Aprendizagem (SÃO PAULO, 2019b), a proposta do Currículo da Cidade está fundamentada em uma concepção de Currículo na qual as relações entre professor / estudante / conhecimento sejam mais horizontais e dinâmicas e que as metodologias ativas e *Cultura Maker* estejam presentes, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. Nesse sentido, o documento traz que o trabalho se dá por meio de uma espiral de conhecimento, com aprofundamento gradativo ao longo dos anos.

Já no documento da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019a), a recomendação observada diz respeito a não antecipar a escolarização ou preparar as crianças para o Ensino Fundamental, buscando-se promover o trabalho com campos de experiências permeados por projetos, escuta sensível e observações. Tal recomendação está afinada com as orientações das DCNEI (BRASIL, 2010) e com o respeito às Culturas da Infância, reconhecendo a importância da cultura produzida pela criança, imbricada de interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração (SARMENTO, 2004).

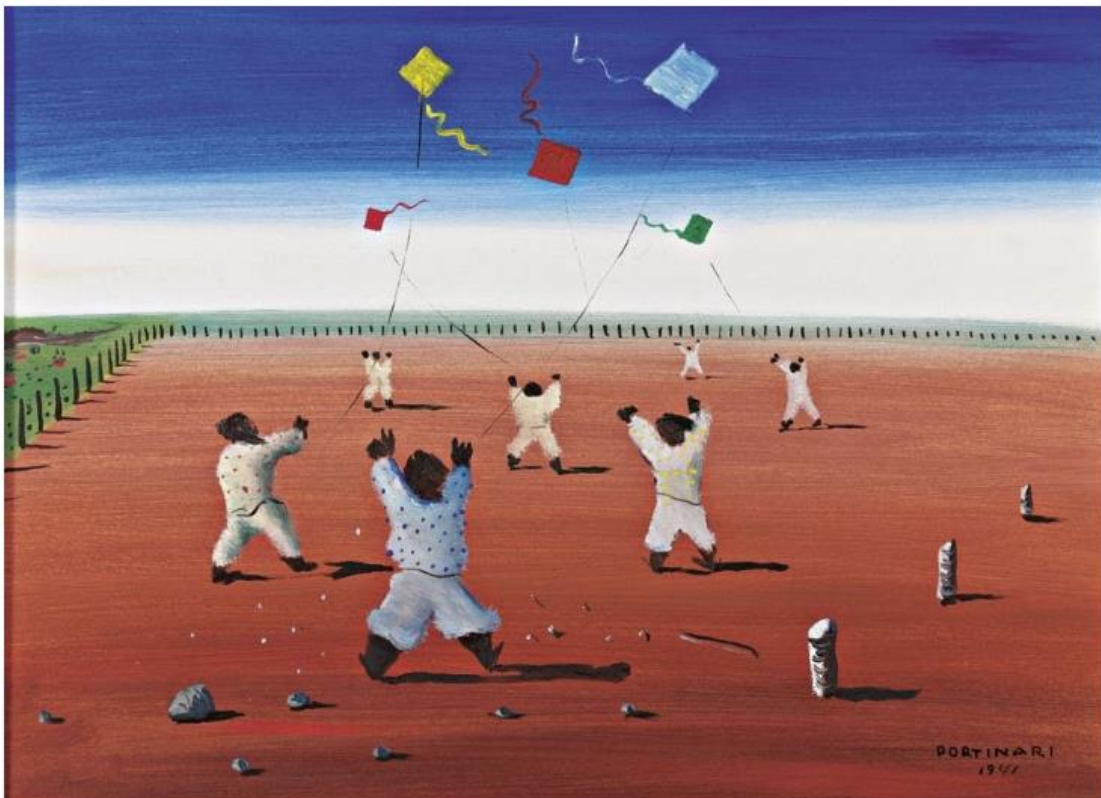
O Currículo da Cidade - Tecnologias para Aprendizagem – traz indicações, algumas respostas e muitas possibilidades que não se limitam ao Laboratório de Educação Digital. Há um conjunto de aprendizagens essenciais que direciona para a formação humana integral e que acontece (ou deveria) em todos os espaços da escola (SÃO PAULO, 2020b, p. 5).

Quanto ao uso de tecnologias, a orientação dos documentos é que esse deve se dar no sentido de formar para uma relação com a informação pautada no discernimento e na responsabilidade no que se refere às culturas digitais, e no conhecimento para solucionar problemas com proatividade, o que condiz com Moran (2019), que ressalta o uso das tecnologias digitais para uma educação plena, com vistas à atuação na sociedade. Acrescenta-se, ainda, que o Currículo da Cidade – Tecnologias para Aprendizagem busca desenvolver o pensamento computacional, o protagonismo e a autonomia dos estudantes, a partir de eixos estruturantes e objetivos, utilizando-se as práticas sociais e multiletramentos, com o uso de TICs para complementação das metodologias ativas e mudança do papel do professor para “mediador, facilitador e orientador da aprendizagem” (SÃO PAULO, 2019b, p. 72).

7.3.2 Isso está na mão de todo mundo

A segunda mônada, *Isso está na mão de todo mundo*, nos remete à importância da ludicidade para a criança (SARMENTO, 2004), uma atividade natural nesta fase geracional – expressa, inclusive, no item de coleção de Portinari – ao mesmo tempo em que nos mostra o quanto os recursos tecnológicos *precisam* chegar até as crianças, tendo em vista o contexto atual de nossa sociedade.

Item de Coleção 3 - Empinando pipas (1941), de Cândido Portinari



Fonte: (PORTINARI, 1941).

E quando nós escrevemos, em 2008, o primeiro documento da Educação Infantil, a máquina fotográfica tem que estar nas mãos das crianças, isso foi um... quando eu falei isso para os coordenadores: como assim?! Porque, não, a diretora não vai permitir, porque é um equipamento caro, que está trancado, que precisa até assinar papelzinho que estou retirando a máquina fotográfica. Então, olha como as coisas... e aí pensando, penso agora, que isso está na mão de todo mundo. E isso foi ontem, isso eu vivi há tão pouco tempo atrás. E aí eu fico pensando que o que para nós já está superado, eu digo nós, nós aqui que estamos... o quanto isso ainda é verdadeiro em muitos lugares (RUTH, 2021).

As crianças acabam tendo um acesso muito restrito e depois, pela experiência, menos voltada às infâncias. Muitas escolas não têm

parque, se têm, tem um horário muito reduzido para poder utilizar aquele momento. A configuração das salas é totalmente diferente: é todo mundo junto, fazendo as mesmas coisas, quatro ou cinco horas sentado, enquanto na Educação Infantil ainda observo que é mais flexibilizado. Por exemplo, lá na escola não tem carteira para todo mundo, mesa para todo mundo, porque a ideia é que alguns estejam na mesa e outros estejam em outros espaços fazendo outras coisas. A sala são ambientes, então a proposta é que ninguém tenha uma sala ali para chamar de sua e fique lá o tempo todo. A ideia é que as crianças rodiziem pela escola, que a gente possa deixar. Tem um ateliê, então as crianças vão poder usar diversos materiais que têm à disposição, vão poder escolher com que material eles querem desenhar, o que vão utilizar, é na altura das crianças, então eles conseguem pegar. Isso vai na contramão, um pouco, do que eu vi no Fundamental, que tem o armário do professor, onde os materiais estão todos lá (EVA, 2021).

Destaca-se a importância da ludicidade para a criança (SARMENTO, 2004), uma atividade natural nessa fase geracional, além do destaque aos espaços do ambiente escolar, que são diferentes entre si, apesar de abrigarem crianças de idades tão próximas, visto que a criança que sai da Educação Infantil adentra a escola de Ensino Fundamental cerca de dois meses depois e se depara com uma disposição de tempos e espaços completamente diversa, contrariando a importância da articulação e integração das etapas e continuidade de aprendizagens e desenvolvimento.

[...] a ludicidade no ensino, em especial no Ciclo de Alfabetização, é premissa básica para a concretização e garantia de aprendizagem desses sujeitos. As crianças, ao brincarem, constantemente criam em colaboração e, com isso, também aprendem. Essas produções, repletas de prazeres e sentidos, constituem uma cultura própria, a que chamamos de culturas das infâncias (SÃO PAULO, 2019b, p. 87).

O Currículo da cidade: Ensino Fundamental - Tecnologias para Aprendizagem relata que o brincar é inerente à criança e que a *Cultura Maker* ou *Movimento Maker*, um correspondente ao *aprender fazendo*, são muito próximos desse brincar, apresentando a função de “estimular a criatividade, a colaboração e a autonomia” (SÃO PAULO, 2019b, p. 76). O uso da robótica é apontado como grande facilitador da aplicação da Cultura Maker no ambiente escolar, sendo uma proposta que tem sido usada na RME e que, conforme Peralta *et al* (2019), constitui uma “relação de mais autoria, e menos consumo acrítico de tecnologias” (p. 110). Acrescenta-se que a curiosidade infantil é um elemento a ser explorado no contexto de aprendizagem,

com as tecnologias como diferentes formas de representar a realidade e que as crianças compreendam o mundo por meio das TICs, de modo que essa apropriação esteja em consonância com as Culturas da Infância e, ao mesmo tempo, esteja ligada às práticas sociais vigentes.

[...] a criança é ativa e protagonista, que aprende ao brincar e interagir com os seus pares, com os adultos e com a cultura. Desse ponto de vista, bebês e crianças em atividade são o foco central do trabalho pedagógico, tendo a narrativa como fio articulador da vida em grupo. Para isso, a escuta, a observação, o compartilhamento e o registro de narrativas por parte da(o) professora(or) e das crianças são imprescindíveis (SÃO PAULO, 2019a, p. 140).

No Currículo da Cidade: Educação Infantil, há reflexões acerca de como os espaços, tempos e materialidades constituem-se como mediadores da aprendizagem infantil, sendo fundamental o cuidado com tal organização e planejamento. Prega uma pedagogia da infância, que “se caracteriza pela escuta e pelo diálogo, pelo envolvimento entre docentes, famílias/responsáveis e crianças nos territórios, pelo respeito às culturas infantis, entre outros, e também garante continuidade” (SÃO PAULO, 2019a, p. 161), o que envolve a constituição de experiências em detrimento do treino, o combate ao adultocentrismo — a rotina centrada no adulto é condenada — e a visão da criança como sujeito de direitos, sendo que “a ênfase no protagonismo infantil transforma a(o) professora(or) em articuladora(or) do Currículo vivido na escola” (Id., Ibid., p. 126). Tais ideias correspondem à *reprodução interpretativa* da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008), em que a criança é vista como capaz de reproduzir o mundo adulto com uma interpretação própria, produzindo culturas também próprias.

Há que se destacar, aqui, que a fala de Ruth acerca do equipamento estar nas mãos da criança se coaduna com a perspectiva de Forman (2016) e dialoga com o protagonismo da criança durante o aprendizado.



Fonte: Acervo da autora.

Quando fala em alfabetização nas discussões, assim, com a Educação Infantil, existe um temor de escolarizar as crianças, de trazer o treino, essa coisa muito rígida para a Educação Infantil. Porque, a Educação Infantil, ela acabou tendo, assim, esse status “de fundamental” muito recente. E aí, eu acredito que, para dar conta de toda essa carga mesmo: “agora nós somos uma escola, agora a gente faz parte da Educação Básica”, a Educação Infantil ficou um tanto perdida e acabou, muitas vezes, se aproximando do Ensino Fundamental e querendo, um pouco, se apegar a uma ideia de preparação, a uma ideia de já escolarizar, de já alfabetizar precocemente, que é um pouco o que algumas escolas particulares adotam. Então existe essa confusão mesmo, que eu acho que é porque é algo recente e daí, para criar essa identidade, mesmo, a Educação Infantil acabou se distanciando dos parques infantis, que tinham essa coisa mais de recreação, das crianças ficarem mais livres e serem até cuidadas e acabou se aproximando muito. Então, ela estava num extremo e depois passou para o outro (EVA, 2021).

Eu lembro que, na época — estou falando anterior à pandemia — as escolas, muitas EMEIs, por exemplo, que fazem um trabalho incrível, coordenadores, professores, diretores, levam as crianças da EMEI para as EMEFs para conhecer o espaço físico e também os laboratórios. E as crianças pequenas... aí se faz, justamente, isso que você estuda: essa passagem da EMEI para a EMEF. E aí, o

conhecimento dos laboratórios, porque hoje nós temos os notebooks nos laboratórios, as impressoras 3D em todos os laboratórios das nossas EMEFs. E é interessante ver essa criança lá da EMEI, entrando na EMEF, que o prédio é maior, os espaços são outros e para fazer, justamente, essa integração, esse rito de passagem (RUTH, 2021).

Em diversos momentos o Currículo se torna mais uma carta de intenções, então eu acho que, às vezes, a gente tem alguns desejos sinalizados, mas existe um caminho, ainda, árduo, para conseguir. Nunca vivenciei essa experiência de uma Educação Infantil em continuidade ao Ensino Fundamental, exceto em situações pontuais. Trabalhei numa unidade em que as crianças da EMEI visitaram a escola que eles iriam no ano seguinte, conheceram os espaços, acho que foi bem bacana, porque até o espaço é muito diferente: a configuração, as mesas, o tamanho da escola, o pátio; e uma reunião pedagógica que também foi realizada com os professores, quando eu trabalhava no [Centro de Educação Infantil] CEI, com os professores da EMEI. Porque também existe uma ruptura dentro da própria Educação Infantil, então, as crianças que estão no CEI poucas vezes têm contato com as escolas, [...]. Existem duas questões que precisariam ser rompidas: essa repartição que existe na Educação Infantil e depois com o Ensino Fundamental (EVA, 2021).

Essa autonomia vai se perdendo um pouco. Na Educação Infantil, eu vejo as crianças se servindo, comendo de garfo e faca; e aí, você vai para o Fundamental e vê as crianças sendo servidas e comendo de colher. Então, é como se tivesse até uma regressão desse trabalho, dessa construção da autonomia. E aí eu entendo que é porque a configuração da escola é outra, muitas escolas compartilham com os anos finais. Eu acho que a gente ainda tem um longo percurso para conseguir, mesmo, essa transição mais suave. O que a gente vê é uma ruptura e momentos pontuais de diálogo (EVA, 2021).

Algumas [famílias] acabam entendendo a Educação Infantil como menos importante do que o Ensino Fundamental, então: tudo bem se ele faltar hoje porque ele brinca, enquanto o Ensino Fundamental tem carga muito mais de: você vai perder o que o professor vai ensinar, você está aprendendo, essa coisa mais conteudista. Mas acho que é uma concepção que está mudando e que depende muito da clareza que essas famílias têm. Na escola onde eu estou atuando agora, os pais veem a Educação Infantil como bem importante, [...] porque eles valorizam essa etapa e também porque isso é resquício da educação preparatória, porque eles acham que indo para a EMEI, eles irão melhor nos anos iniciais. Existe ainda essa preocupação das famílias, dessa criança não chegar despreparada nos anos iniciais. Eu acho que é porque é a etapa que está destinada, mesmo, à alfabetização e alfabetização é um divisor: um adulto que não está alfabetizado, está totalmente apartado. Se a criança tiver acesso a essa alfabetização, entendo que, ali, um portal se abre e, para a família, isso é relevante, então é compreensível que tenha toda essa

valorização do Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil (EVA, 2021).

Preocupamo-nos aqui em atentar para o fato de que a antecipação da escolarização e a pressa em alfabetizar crianças pequenas contrariam os pressupostos da Sociologia da Infância. A leitura dos documentos curriculares referentes à Educação Infantil e às Tecnologias para Aprendizagem revela aspectos convergentes e permanente diálogo, em especial no que se refere à antecipação de escolarização de crianças pequenas e na manutenção do brincar e da ludicidade durante toda a infância, demonstrando alinhamento da proposta entre as duas etapas. Entretanto, a fala das gestoras indica que as ações realizadas com a intenção de promover uma transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental constituem-se em iniciativas pontuais e escassas, constituindo-se em visitas e/ou envio de relatórios de desenvolvimento dos profissionais de uma etapa a outra, conforme indicado no Currículo da Cidade: Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019a).

As entrevistas indicaram, também, a existência de diferentes visões e importâncias dadas pelas famílias às etapas de escolarização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, possivelmente pela centralidade que a alfabetização apresenta em nossa cultura, o que relega às Culturas Infantis um patamar inferior de importância. A esse respeito, assim como Sarmento (2008) coloca que a criança se constitui como ator social antes de ser aluno, Marcondes (2012, p. 196) relata que “na sociedade contemporânea é ‘natural’ associar a imagem de criança com a de aluno, considerando que ‘ser aluno’ se constitui no ofício infantil, contudo, essa categoria é uma construção social”.

As imagens colocadas como item de coleção nessa mônada trazem a representação de uma criança de 5 anos, que retrata a Educação Infantil em espaço aberto, contato com a natureza, cores, espaços, pintura e brincadeiras, contraposto à representação do 1º ano do Ensino Fundamental, em que as crianças estão dispostas em carteiras enfileiradas, cerceadas por quatro paredes, diante de uma lousa repleta de acertos e erros, com uma professora com fisionomia enfurecida devido aos erros que as crianças apresentaram nas atividades.

O documento Currículo da Cidade: Ensino Fundamental - Tecnologias para Aprendizagem faz referência ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e, embora não seja direcionado à Educação Infantil, abrange em diversos momentos a relevância

do lúdico e da brincadeira durante toda a infância, bem como incentiva o protagonismo infantil. No volume da Educação Infantil há indicativos da imprescindibilidade da *continuidade educativa*, considerando as crianças como seres brincantes, que aprendem em suas interações e experiências, ressaltando, inclusive, os eixos estruturadores das culturas infantis propostos por Sarmiento (2003) como pontos comuns *do bebê até a criança de doze anos* — ludicidade, fantasia do real, interatividade e reiteração. No tocante a essa continuidade educativa, o documento coloca que

As instituições podem favorecer a integração a partir da realização de encontros, nos quais as crianças possam visitar a nova escola para fazer um piquenique, sejam convidadas a brincar na praça com demais crianças da nova escola, visitem a biblioteca para escutar um conto ou até mesmo passem um dia na escola nova. Vale também realizar jogos dramáticos nos quais as crianças representem situações futuras como de ingresso, ir ao refeitório, ao banheiro, às salas; imaginar que coisas vão levar na mochila, como será o lanche, o que farão no recreio; escutar histórias nas quais essa temática esteja presente, para poder externar os medos; perguntar o que sabem de sua nova escola e debater as opiniões que têm sobre as instituições. Esses são alguns modos de apoiar as crianças nas suas transições escolares (SÃO PAULO, 2019a, p. 165).

Um ponto considerável no documento curricular da Educação Infantil diz respeito a certa rivalidade entre o brincar no Ensino Fundamental e o trabalho com escrita na Educação Infantil. A condução dessas atividades pela professora ou professor depende do interesse das crianças, da necessidade percebida, da importância de ser resolver problemas que são colocados e especificamente da intencionalidade pedagógica colocada no momento ou atividade planejada. A brincadeira deve estar presente em todo o Ensino Fundamental, assim como a escrita deverá permear toda a Educação Infantil nas histórias, nas interações, leituras, conversas e demais experiências vivenciadas pelas crianças. Não se trata de prepará-las para o 1º ano ou de treiná-las para a alfabetização, mas de saciar/alimentar suas curiosidades a respeito da língua escrita que a cerca e de seus usos na vida em sociedade.

O brincar presente em todo o EF (e não somente no 1º ano) é um grande articulador e instigante instrumento de desenvolvimento do pensamento para as crianças. Aprender ao brincar e brincar com o que aprendeu fortalece e dá sentido àquilo que é realizado na escola.

A presença do brincar no EF pode ser marcada por brincadeiras de faz de conta, de construções, brincadeiras tradicionais e de diferentes culturas, parlendas, cantigas, brincadeiras no recreio, diversão com as poesias e dramatizações. A organização da sala, o mobiliário adequado às crianças pequenas, a existência de brinquedos em cantos apoia as crianças que, ao chegarem ao EF, não perdem a familiaridade com um tipo conhecido de organização do espaço. O brincar acompanha as crianças de acordo com a cultura e com as possibilidades que a escola e a família/responsáveis oferecem. Numa sociedade na qual a erotização precoce, o trabalho infantil e outros movimentos roubam a infância das crianças, cabe à escola de EF resguardar a presença da brincadeira e da experiência de infância (SÃO PAULO, 2019a, p. 170).

Marcondes (2012, p. 54-55) coloca como essencial pensar nas adaptações no Currículo, no tempo e nos espaços, “repensar a distribuição de tempo das aulas, as formas que os materiais serão dispostos para estimular a autonomia, o ambiente físico para que seja acolhedor e fonte de segurança emocional para as crianças, assim como as relações entre docentes e crianças”, de modo a atender as crianças pequenas no Ensino Fundamental. A referida autora cita que, no 1º ano do Ensino Fundamental, as crianças tendem a passar grandes períodos dentro da sala de aula, quase sempre com a mesma organização de carteiras e com as crianças sentadas, além de grande dedicação a atividades de leitura, escrita e matemática (cerca de 4 das 5 horas que a criança permanece na escola) e que a brincadeira costuma ficar restrita às aulas de Educação Física e a momentos finais da aula.

Há que se destacar a obrigatoriedade ditada por Instrução Normativa, relatada no volume da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019a), de se elaborar um relatório de desenvolvimento que contemple a trajetória percorrida pela criança, rico em observações e registros sem juízos de valor — que compõe uma documentação pedagógica mais ampla — a ser enviado à EMEF para subsidiar a continuidade do trabalho pela professora do 1º ano, de modo a evitar a ruptura entre as etapas.

As transições se constituem em um momento crítico, as quais podem ocorrer de formas sutis e contínuas ou podem consistir em rupturas bruscas. De acordo com o autor, a continuidade entre os contextos de transição apresenta-se como um fator positivo para o desenvolvimento humano. Salientando que a ideia de continuidade não significa a manutenção de mesmas práticas, mas sim a garantia de que os processos de mudanças ocorram de formas gradativas, sem alterações bruscas (MARCONDES, 2012, p. 184).

No que diz respeito à transição observada no documento Currículo da Cidade: Ensino Fundamental - Tecnologias para Aprendizagem, há menção ao respeito devido às Culturas das Infâncias, sendo que “as práticas pedagógicas devem contemplar as diversidades de sujeitos das infâncias e repensar os espaços em que ocorrem, criando ambientes que possibilitem a expressão e manifestação nas diferentes linguagens” (SÃO PAULO, 2019b, p. 87). Ainda que esse documento, mesmo contemplando o Ensino Fundamental, apresente relação com o que é defendido no documento Currículo da Educação Infantil, a forma como foram relatadas pelas participantes as práticas, vislumbradas com crianças menores, denota uma grande ruptura em termos de recursos, abordagens, tempos e espaços no que se referem às tecnologias digitais na transição entre as etapas de escolaridade para crianças pequenas, principalmente no tocante aos recursos disponíveis e à formação do docente responsável por tal trabalho pedagógico.

7.3.4 Tecnologia é suporte

A quarta mônada, *Tecnologia é suporte*, traz elementos próprios do Ensino Fundamental, como a figura do Professor Orientador de Educação Digital (POED), o laboratório de informática e todos os seus recursos, a questão do período limitado de aula no laboratório e as possibilidades que o uso de robótica abre para o trabalho com crianças, desde o 1º ano, além da abordagem das tecnologias como linguagem e suporte de conhecimento na Educação Infantil, retratado no item de coleção.

[...] na Prefeitura a gente tem a função do professor do Laboratório, então ele permanece e daí a riqueza, porque o professor do Laboratório não é o técnico, mas ele é professor de Alfabetização, ele é professor de Português, de Matemática, de História, das diferentes disciplinas, dos componentes curriculares, e ele traz toda essa bagagem do seu olhar. [...] ele traz essa experiência que tem de sala de aula e do seu componente curricular, e são feitas as interligações com as tecnologias (RUTH, 2021).

Nos laboratórios [das EMEFs], então, a gente tem os notebooks, a impressora 3D, a impressora normal, de tinta, [...] o datashow... E os professores, quando nós adquirimos as impressoras com as empresas, era não só adquirir a impressora, mas eles fizeram as primeiras formações, então os professores já tiveram um contato [...]. nós fizemos formações para os representantes das Diretorias Regionais e para os professores, de como se utilizar a impressora 3D, então não é assim, toma a impressora... não. [...] Ah, eu esqueci de dizer, esqueci não, mas completando, na verdade, além da impressora 3D, dos notebooks, da impressora, do datashow, nós adquirimos 3 kits de robótica para cada EMEF. É um kit que foi escolhido pelos próprios professores, na época, então nós fomos chamados, na época eu estava na Diretoria Regional, para testar, para que ele não fosse nem pouco preso a: ah, só tem que construir o robzinho ou o helicóptero. Não, mas nós adquirimos kits completamente possíveis e as pecinhas podem ser feitas, usadas pecinhas de sucata, parafuso... ah, perdeu parafuso, ok, você porque pode ter qualquer outro parafuso, porque ele encaixa. Então, além disso, a gente tem, nos laboratórios, os kits de robótica (RUTH, 2021).

Uma fala que é recorrente, mas que também a gente não tem como... essa questão do tempo. Até porque a própria estrutura, hoje, da escola, que ainda a gente tem aquela estrutura de aula de 45 minutos, mas que é assim, é o tempo. Hoje eles têm 1 aula por semana com cada sala, então trabalhar com espaço maker com 45 minutos, trabalhar, por exemplo, uma aula por semana, é muito pouco, por sala (RUTH, 2021).

[...] junto ao kit [de robótica], tem toda a parte de eletrônica, que isso os alunos lá na frente usam mais, os pequenos também usam, desde o 1º ano, os kits de robótica, desde o início da alfabetização, só que de uma maneira mais lúdica. Eles começam a manusear os kits de robótica brincando com as peças, porque ele é colorido, também, é bastante atrativo. Aí você começa a perceber, assim, começando a brincar com as peças, aí: fiz um carrinho... ah, que bacana, e se esse carrinho andasse, seria mais legal? E aí como é que eu aprendo. E aí eles já vão ter a primeira noção da eletrônica, como é que eu mexo no computador para fazer esse carrinho andar (RUTH, 2021).

[...] no Currículo da Educação Infantil as tecnologias entram permeadas no próprio fazer diário das EMEIs e dos CEIs (RUTH, 2021).

[...] na Educação Infantil existe uma orientação voltada para o trabalho com as mídias, mas isso não está tão chancelado quanto está no Ensino Fundamental, em que as crianças já têm uma aula posta, um período destinado àquilo, então, acaba... os professores desenvolvem atividades que contemplam as tecnologias, mas isso, pelo menos nas unidades onde eu trabalhei, partia muito mais da organização do coordenador e dos professores, do que algo, ali, colocado de uma maneira mais rígida, mais determinada (EVA, 2021).

As crianças não fazem uso de tablets, o máximo que as crianças acessam de tecnologia é a máquina fotográfica que a escola dispõe, para alguns momentos, as crianças já fizeram algumas itinerâncias. Quando estava aberto para visita dos espaços, ali é uma região com vários equipamentos, então as crianças visitavam, às vezes levavam a máquina e elas mesmas fotografavam. Algumas vezes o professor disponibiliza o celular dele para as crianças, mas tablet, computador, isso não tem disponível, não (EVA, 2021).

O Currículo fala que você precisa apresentar para essas crianças as ciências, as tecnologias. Tem ali alguns saberes que perpassam, então desde, sei lá, o uso de uma lupa, a gente está falando de uma tecnologia também, não só das tecnologias digitais. Então, o uso da calculadora, eu acho que os professores eles acabam lançando mão muito mais dessas tecnologias do que das tecnologias digitais, até por uma ausência de equipamentos, mesmo, de acesso a isso na Educação Infantil. As crianças muitas vezes tiram fotos, assistem vídeos, elas têm acesso dessa maneira, mas se a gente pensar na informática, que é o que se aproxima mais do Ensino Fundamental, isso está mais distante da Educação Infantil (EVA, 2021).

Eu acho que a tecnologia é suporte, muitas vezes a gente vê a tecnologia como um substituto do fazer do adulto, então você deixa a criança na frente das telas ou com um jogo, em tempo de espera, então para passar o tempo, e eu acho que a função da tecnologia na educação não é essa. Você pode utilizar, de repente, um vídeo, essa ferramenta facilita muito, mas com que propósito? É um material que

vai ampliar o repertório dessa criança, ou ela está vendo [...] algum vídeo que ele já tenha visto e revisto, que ele consiga acessar na casa dele, em outros espaços? Acho que a função da escola é ampliar repertório. Se a tecnologia for utilizada para isso, com a intervenção do adulto, com o suporte do professor, acho que ela vem para poder colaborar (EVA, 2021).

Quando a gente falava, na Educação Infantil, no laboratório da Educação Infantil, eu me lembro, na época, uma das coisas que a gente falava era: mas como assim, tenho que levar o aluno lá, ele tá brincando no laboratório, aprendendo, trabalhando no laboratório, e aí deu o horário: crianças, vamos sair do laboratório porque outra sala vai entrar. Essa ruptura na Educação Infantil foi uma das causas, também, que os laboratórios passaram a ser cantinhos, e não mais o laboratório físico na escola, porque a concepção é outra (RUTH, 2021).

Item de Coleção 5 - Tecnologias e crianças pequenas



Fonte: (PERALTA *et al*, 2019).

No que concerne à Educação Infantil, as falas das participantes citam que as tecnologias — não somente as digitais — estão colocadas de modo a permear os fazeres próprios dessa etapa, tanto por uma questão de concepção de uso social e autoral das tecnologias como pelas limitações de recursos tecnológicos digitais nas escolas, sendo destacada a importância da mediação da professora para ampliação do repertório infantil por meio das tecnologias. Percebe-se que ambas relatam a importância das tecnologias para crianças pequenas como potencializadora de aprendizagem, porém, reconhecem que a prática pedagógica da Educação Infantil é diferente daquela realizada no Ensino Fundamental, o que elucida parcialmente os

motivos de haver tantas diferenças entre o que se desenvolve com tecnologias digitais nas duas etapas. Além disso, pode-se perceber nas falas uma centralidade do papel docente no uso das tecnologias digitais, que não se constituem como fim em si mesmas, mas dependem diretamente da intencionalidade pedagógica presente no planejamento, o que condiz com Pacheco (2005) acerca da responsabilidade da(o) Professora(or) na elaboração e prática do Currículo, utilizando-se dos espaços de mudança existentes para contemplar a escolarização de maneira crítica.

O Currículo da Cidade: Educação Infantil não apresenta uma seção definida ou mesmo indicações expressas de uso das tecnologias digitais nesta etapa da Educação Básica. A partir da leitura do documento, nota-se que recursos tecnológicos são considerados como materialidades para a Educação Infantil e as tecnologias digitais constituem-se em um tipo de linguagem a ser explorado pela criança, havendo a recomendação de que as crianças não fiquem expostas às telas diariamente nas unidades escolares (SÃO PAULO, 2019a), conforme consta no quadro abaixo, provavelmente uma referência à possibilidade de um papel passivo dos pequenos na relação com o aparato tecnológico, a fim de não reduzir as experiências que podem vivenciar na Educação Infantil (BRASIL, 2010).

A seguir, alguns excertos do documento que ajudam a compreender a forma como as tecnologias e tecnologias digitais estão colocadas nas orientações curriculares e quais relações se podem observar acerca de seu uso, em um movimento de mais questões e problematizações do que respostas.

Quadro 3 - Excertos do Currículo da Cidade: Educação Infantil

Excertos do Currículo da Cidade: Educação Infantil
As pessoas se educam e são educadas cotidianamente nas suas relações interpessoais, nas ações de convivência, no trabalho, no lazer, nos diálogos produzidos nos espaços públicos e privados e também nas interações com as informações a partir de diferentes tecnologias (p. 20).
A cultura, a ciência e a tecnologia nasceram nos processos de qualificação da vida dos diferentes grupos sociais, pois esses grupos queriam garantir a sua sobrevivência (p. 21).
No campo das materialidades, podemos ter um balão e também um filme, galhos ou areias e um varal de poesia, fitas e tambores. Elementos naturais, culturais, tecnológicos: todos são materialidades (p. 34).

Excertos do Currículo da Cidade: Educação Infantil
COMUNICAÇÃO: Saber: Utilizar as múltiplas linguagens, como: verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, brincadeira, artística, matemática, científica, Libras, tecnológica e digital para expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (p. 40-41).
É necessário pensar em métodos, materiais, recursos, tecnologias e suporte pedagógico diferenciados, por meio de ações que respondam às necessidades e ampliem as capacidades de todos e de cada um, numa compreensão de que estamos frente a uma nova realidade educativa (p. 53).
Enfrentar o desafio da convivência e da aprendizagem na diversidade exige da(o) professora(or) e da instituição construir uma cultura equitativa, que possa oferecer recursos, materiais ou tecnologias diferenciadas, rompendo preconceitos (p. 55).
Em relação ao uso de tecnologias, há ainda poucas pesquisas sobre a relação entre as crianças da Educação Infantil e aparelhos como tablets, telefones, computadores, etc. São os profissionais da saúde que têm se ocupado de pesquisar e sugerir intervenções frente a essa nova situação (p. 121).
As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) fazem parte da vida das crianças; portanto, é necessário refletir sobre o seu uso (p. 121).
Que relação a escola da infância (0 a 12 anos) deve ter com a tecnologia digital, e quanto tempo uma criança deve ficar em frente a uma tela? Que tipo de conteúdo e que atitude deve ter em relação a essa visualização? (p. 121)
Por isso, as crianças precisam de tempo longe das telas para se desenvolver, movimentar-se, fazer amigos e investigar o mundo (p. 121).
Nas UEs não é apropriado que as crianças fiquem expostas às telas diariamente (p. 121).
Por isso, não deixamos um filme ou show musical ligado durante toda a manhã, para entreter as crianças e passar o tempo (p. 122).
Os recursos midiáticos permitem potencializar descobertas e experiências, incentivando a ampliação dos mundos das crianças, assim como outras formas de olhar o mundo à sua volta (p. 122).
Por isso, não se trata de escolher a tecnologia e planejar a partir dela; trata-se de usar uma tecnologia para potencializar uma aprendizagem, ajudando a alcançar os objetivos propostos (p. 122).
Equipamentos e recursos digitais proporcionam situações e contextos em que bebês e crianças podem exercitar a criatividade e o senso de curiosidade e investigação, promovendo a autoria e o protagonismo (p. 122).
Os equipamentos para registro de imagens, vozes, movimentos são fundamentais para que as crianças aprendam a usá-los (p. 122).
Precisamos propiciar a elas a possibilidade de viver e usufruir de momentos da vida em conexão com a máquina e momentos da vida em conexão com a natureza — viver em dois contextos, em duas culturas (p. 122).
O avanço tecnológico criou oportunidades diferenciadas para as crianças pequenas. O mundo do audiovisual (filmes, animações, games) ficou acessível (p. 122).

Excertos do Currículo da Cidade: Educação Infantil
É preciso criticidade nas escolhas, e ampliar repertórios construindo referências de escolha é papel da educação (p. 122).
Outra estratégia é tornar as crianças não apenas consumidoras de produtos culturais, mas também produtoras de conteúdo (p. 122).
Para dar apoio a esse percurso de aprofundamento no campo das novas tecnologias, as(os) professoras(es) precisam aprender a utilizar as tecnologias nas suas práticas pedagógicas, nos seus registros e comunicações, e também como espaço de aprendizagem para as crianças (p. 122).
Não é somente uma técnica que está em jogo, mas uma estética, uma ética e uma política. As tecnologias não são meios de informação e comunicação apenas, mas são também discursos de formação da identidade (p. 122-123).
Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade: Utilizar recursos tecnológicos e midiáticos para se expressar (p. 213)
Quando pensamos que, do ponto de vista da história, a Educação Infantil teve por muitos anos como objetivo a construção de um corpo silenciado, e a tecnologia, as ciências naturais, a matemática eram compreendidas por muitos como temas que não interessam aos bebês e às crianças, isso não foi desenvolvido em sua complexidade nas UEs (p. 216).

Fonte: Elaborado pela autora.

Os excertos nos permitem concluir que o recurso tecnológico digital não tem grande proeminência nas prescrições curriculares para a Educação Infantil, sendo importante dar a conhecer a cultura digital à criança, ampliando seu repertório e ensinando-a a utilizar os equipamentos, mas também apresentar e oportunizar o contato com outras materialidades e com recursos tecnológicos não digitais. Os excertos trazem questões para reflexão, sem respostas fechadas, sugerindo ser impreterível contemplar o uso de tecnologias e tecnologias digitais no contexto infantil de maneira equilibrada, apresentando suas funcionalidades e ampliando os olhares das crianças para o uso de tais equipamentos, enquanto é necessário que haja criticidade nesse uso, com experiências criativas e autorais, em que os pequenos não apenas consomem a cultura digital, mas a produzem, resultando em potencialização da aprendizagem. São percebidos no quadro diversos questionamentos acerca do uso excessivo de telas com crianças pequenas e indicações de se evitar essa prática, contudo é reconhecida a importância das tecnologias e tecnologias digitais para o público em questão.

O item de coleção disposto nessa mônada clama por visibilidade à ludicidade e desafios propostos às crianças pela robótica, além de um papel mais ativo da criança em oposição ao adultocentrismo (SARMENTO 2004) e traz, juntamente com

as narrativas e o quadro anteriormente expostos, uma questão a nos inquietar: como alcançar um equilíbrio no uso das tecnologias por crianças pequenas, de modo que tenham acesso a este suporte contemporâneo de conhecimento, sem render-se à racionalidade técnica e antecipação de alfabetização e sem deixar de viver suas infâncias plenamente?

7.3.5 A coisa não se esgota na tela

A mônada de número 5, *A coisa não se esgota na tela*, não foi prevista neste trabalho, mas mostrou-se um assunto atual e necessário diante de tantos efeitos que a pandemia e consequente suspensão de aulas presenciais ocasionaram na educação — principalmente pública.

Aquilo que a gente passou lá, de falar para o professor: olha, tem que ir para o laboratório, [...] porque está dentro da sua carga de trabalho, de jornada, foi importante lá, porque acabou disseminando. Mas, ainda, a gente tem, lógico, não vou dizer, em uma rede como a nossa: ah, eu não gosto, eu não quero. E hoje, nessa pandemia, a gente viu quantos professores ainda tiveram tantas dificuldades com a tecnologia, que a gente achava que era uma coisa, assim, supertranquila: imagina, o professor pega na máquina e vai embora (RUTH, 2021).

[...] logo no começo, a Educação Infantil ficou um pouco resistente a aderir ao ensino remoto, mas quando a gente também não tem nada, para não deixar esse vazio completo, romper esse vínculo de uma hora para outra e totalmente. Acho que o ensino remoto vem mais nesse sentido de manutenção do diálogo. Mais do que realizar todas as proposições, é um canal onde as famílias podem se comunicar, onde algumas vezes as crianças interagem com outras crianças que estão na live e com o professor, onde a família às vezes acessa alguma literatura, alguma música, os professores gravam algum vídeo, que eles não teriam autonomia para poder fazer por si só (EVA, 2021).

[...] no começo foi bem complicado, bem complicado. Até porque pegou todo mundo muito de surpresa, e o que o professor tinha, muitas vezes, era um telefone que fazia chamada de voz. E de repente, de repente mesmo, de uma hora para outra, tem que usar e passar a ser um professor... usar o Google Meet, até a gente, até eu, por exemplo, usar [Microsoft] Teams, usar esses recursos todos, essas plataformas todas. Acho que todo mundo teve um momento de adaptação. De aprendizado, não é nem adaptação, é aprendizado, nem cabe, aí, adaptação. Difícil, bem difícil, vamos ver até quando a gente fica nessa (RUTH, 2021).

[...] no ensino remoto, que foi criado como um paliativo para esse momento de afastamento, a ideia não é que a criança fique na frente da tela: tem acompanhamento de um adulto, que tem uma proposta de leitura de história. Os professores eles costumam, sempre, dar alguns indicativos de como as famílias poderiam orientar aquela leitura, então: fazer algumas perguntas, às vezes é uma história que trata de alguma brincadeira tradicional, então aquilo acaba se desdobrando em brincar, também, daquilo, acaba ampliando o diálogo: você gostava de brincar do que na sua infância, compartilhe

com quem tá ali. Então, sempre tem um direcionamento para que a coisa não se esgote ali na tela, que ela tenha outros desdobramentos e que envolvam as outras linguagens, porque a tecnologia é só uma das linguagens e, na infância, tem outras linguagens que devem ser muito exploradas: tem o movimento, tem as artes, tem a ludicidade... tem muita coisa que você precisa explorar e a tecnologia, isolada, não dá conta (EVA, 2021).

[Recursos tecnológicos] Não têm, eles não têm. Quando têm, [...] a gente vê isso o tempo todo, é um telefone para todo mundo, não tem internet... enfim, problemas, aí já são problemas sociais, políticos [...] (RUTH, 2021).

Fora que a gente tem uma dificuldade de acesso também, a gente tem postado diariamente as atividades, mas o acesso ainda é pequeno. Muitas famílias vêm retirar, às vezes, alguma atividade impressa, aí também acaba resvalando em outros problemas, porque a gente fica muito pautado no papel, que é algo que a Educação Infantil quer romper, dessa coisa de só ter a folhinha, de ter o concreto para ser produção. Então, a família também não é formada para isso, ela pode dar um suporte, pode vir nesse momento para atenuar, mas ela não vai conseguir, ela não tem essa formação para poder desenvolver as propostas e passar para o professor o que seria necessário replanejar, porque ela não é formada para isso, ela tem outros afazeres, a gente tem esses relatos também: ah, eu não consigo entrar nesse horário, eu só vejo com ele aos fins de semana, eu não tenho dados, então eu acabo usando só a internet, para ver um vídeo é mais difícil, então são muitos problemas assim, por conta de conectividade, de equipamento mesmo. Só tenho um celular, não tenho computador. Então é difícil. A Educação Infantil está, sim, sendo muito prejudicada (EVA, 2021).

Acho que esse contexto da pandemia impulsionou variadas formações e uma das formações que mais tinham demanda - e oferta também - foram as voltadas para o uso das tecnologias. Os professores se depararam com a necessidade de criar um e-mail e utilizar o Google Sala de Aula, como é que eu posto, quais são as funcionalidades desse programa. Alguns professores participaram de formações nesse sentido, até para auxiliar no ensino remoto, e também porque este ano vai ser implantado na Educação Infantil o Sistema de Gestão Pedagógica, o SGP. A EMEI onde eu trabalho agora participou do projeto piloto, então eles já sabiam do que se tratava (EVA, 2021).

Item de Coleção 6 - Paródia "Ceci n'est pas une école"⁶, de Diane Wolfthal



Fonte: (WOLFTHAL, 2020).

As falas das participantes mostraram as dificuldades que professoras e crianças enfrentaram/enfrentam durante este período, seja em relação ao equipamento (ausência dele, equipamento obsoleto que não responde às necessidades impostas pelo ensino remoto, falta de internet/uso somente de dados móveis) ou em relação às necessidades formativas da família e das professoras para promoverem a educação em meio a tantas adversidades.

O item de coleção correspondente a essa mônada foi escolhido devido à reflexão que traz para as nuances presentes na educação desenvolvida no período de pandemia e para as restrições que o ambiente virtual impõe, gerando desigualdade e limitando as potencialidades que a interação no ambiente escolar é capaz de promover.

⁶ Paródia da famosa pintura de René Magritte "A Traição das Imagens (Isto Não é um Cachimbo)." Durante esta crise, muitas escolas em todo o mundo mudaram para um formato de aprendizagem online. A maioria dos educadores (e a maioria dos alunos) afirma que isso não substitui as aulas presenciais. Quando tudo isso acabar, pode haver pressão para que o ensino online / à distância continue a ser um elemento proeminente da educação, mas muitos educadores estão lutando contra isso. Diane Wolfthal, Professora de História da Arte, Rice University (WOLFTHAL,2020).

7.3.6 Registrar é preciso

Na sexta mônada, intitulada *Registrar é preciso*, o uso das tecnologias digitais foi bastante ressaltado como suporte para a documentação pedagógica.

Desde 2017, uma das propostas da Secretaria é o fortalecimento desse registro, então, tanto nas formações das Diretorias quanto nas formações das escolas, a orientação é que esses registros sejam enriquecidos, porque é por meio deles que o professor vai qualificar a prática. Eu acho que o reforço a essa qualificação dos registros também fortaleceu o uso das tecnologias, porque, para não perder nada, muitas vezes o professor grava, fotografa, até porque depois ele vai precisar retomar esses registros lá na frente, para os relatórios descritivos. Então existe uma preocupação em documentar. E aí, o vídeo, a fotografia auxilia nesse apoio à memória (EVA, 2021).

[O Sistema de Gestão Pedagógica - SGP] veio para poder substituir o Diário de Classe, então você usa ele para lançar tanto a frequência quanto observações, quanto para o planejamento, então ele também substitui o que a gente chama de Diário de Bordo. Então, você tem um campo para fazer o planejamento, um campo para você poder colocar algumas anotações, algumas proposições, reflexões, mesmo, para replanejamento. Você tem um campo para você colocar a carta de intenções, que é uma espécie de substituto do planejamento anual, também, que elas vão ali colocar tudo que elas gostariam de desenvolver com as crianças. Tem uma parte que é para registro individual, então as observações que eles vão fazendo das crianças, eles lançam nesse sistema, não precisa ser diário, mas a ideia é que você faça diversas observações para poder depois alimentar o registro de desenvolvimento da criança, que é um documento semestral que você faz observando aquela criança, de como ela chegou até o período em que você está fazendo e, ao final do ano, a mesma coisa, e a ideia é que leva esse documento depois para o professor do primeiro ano, para que ele conheça essa criança, para que ele tenha acesso, já que a ideia não é aplicar nenhuma nota, nenhum conceito para a aprendizagem dessa criança, é mesmo o registro do percurso. A gente até costuma chamar, várias vezes, e esse registro pode conter fotos, trechos das falas das crianças, algumas unidades conseguem até gravar alguns momentos. Normalmente eles têm fotos e o texto escrito (EVA, 2021).

[...] falta um pouco de recursos, então, assim, os professores acabam tendo que usar os momentos que eles têm ali para planejamento, compartilhar o computador para poder lançar aquela informação, o computador, eles não conseguem... Agora o sistema ainda tá funcionando no smartphone, mas ele não estava adaptado no início para isso. Falta o wi-fi nas escolas, então o professor precisa usar a internet própria dele, não consegue levar um computador pessoal para poder fazer um uso, então... é que é uma escola pequena,

então a realidade é diferente, mas em escolas maiores, é bem difícil você gerenciar o uso dos equipamentos com muitas pessoas (EVA, 2021).

Os itens de coleção dispostos a seguir contribuem para a reflexão acerca do recurso tecnológico como suporte para que se possam observar detalhadamente as especificidades de cada criança, possibilitando atuar de maneira a diferenciá-la das demais, sendo mais que um rosto dentre tantos outros.

Item de Coleção 7 - Golconda (1953), de René Magritte



Fonte: (MAGRITTE, 1953).

Item de Coleção 8 - Operários (1933), de Tarsila do Amaral



Fonte: (AMARAL, 1933).

O uso dos recursos digitais para documentação pedagógica é capaz de promover o enriquecimento do relatório de desenvolvimento da criança e possibilitar o uso do SGP, um sistema que está em processo de implantação para facilitar o acesso ao registro do professor, tanto de planejamento quanto de desenvolvimento de atividades e de avaliação da criança. Forman (2016) reconhece a importância do vídeo em Reggio Emilia com a finalidade de documentação pedagógica, subsidiando a professora e o professor a revisitar sua prática, alterar, validar, retomar, replanejar e tudo mais que for necessário para que sejam alcançados os objetivos junto às crianças.

8 ACERCA DE NOSSOS OLHARES, À GUIA DE CONCLUSÃO

Os olhares tomados a partir da questão de pesquisa e dos objetivos geral e específicos que foram inicialmente propostos nos levaram a perceber que, na perspectiva das Culturas da Infância, há um longo caminho a se percorrer, a fim de promover integração entre o último ano da Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental. Existem mais singularidades quando observamos que o direcionamento de recursos é muito diferente entre as duas etapas, atravancando o desenvolvimento de atividades com tecnologias digitais na Educação Infantil; existem mais similaridades quando se recomendam práticas sociais letradas, protagonismo infantil e produção autoral em relação às práticas de leitura e escrita nas duas etapas; existem mais singularidades quando pensamos na importância dada ao brincar, à ludicidade e ao faz-de-conta para crianças pequenas e “alunos do 1º ano”, promovendo uma ruptura nas vivências cotidianas da escola. A intenção de uma “transição” se mostra expressa no documento, mas ainda se resume a ações pontuais, visto que a organização dessas etapas da Educação Básica, embora sejam subsequentes, é completamente divergente, devido a aspectos históricos e interesses externos à instituição escolar.

Quanto à disponibilidade de recursos tecnológicos digitais, foi possível identificar que, enquanto a EMEF tem o laboratório de Educação Digital, com professora(or) específica(o), notebooks, Datashow, impressora, impressora 3D e kits de robótica, na EMEI há escolas com acesso a máquina fotográfica e celular próprio da(o) professora(or), revelando grande ruptura – muito embora esta etapa preocupe-se em repertoriar a criança e desenvolver diferentes linguagens, e não tem foco nos recursos digitais. Observamos a ruptura, também, nas práticas relacionadas ao uso das tecnologias digitais, tendo em vista as diferenças na organização, recursos e na abertura de que, na Educação Infantil, a(o) professora(or) da turma trabalha com elas quando apresenta maior afinidade, sem a obrigação de horário semanal.

A respeito da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, observamos que o documento curricular enfatiza a necessidade de articulação entre as etapas, enfatizando princípios da Sociologia da Infância e a questão das práticas de leitura e escrita com as crianças pequenas (5 e 6 anos), oferecendo muitas questões para reflexão, levando-nos a compreendê-lo, em alguns momentos, como

uma carta de intenções, de modo que norteie a atuação da rede na forma de se enxergar as crianças da referida faixa etária.

No tocante às prescrições curriculares acerca das tecnologias digitais, o Currículo da Cidade – Tecnologias para Aprendizagem traz direitos de aprendizagem, contemplados em uma espiral ascendente de evolução, contemplando crianças do 1º ao 9º ano; já no documento referente à Educação Infantil, o uso de tecnologias digitais não é enfatizado, sendo esta uma das possíveis linguagens às quais as crianças devem ter acesso por meio da escola. Pela fala das gestoras participantes, as diferenças de recursos direcionados às etapas de escolarização se refletem nas práticas vivenciadas no ambiente escolar, de modo que as Tecnologias para Aprendizagem acontecem de maneira sistematizada no Ensino Fundamental, enquanto na Educação Infantil fica mais restrito. No âmbito do documento curricular, percebe-se alinhamento entre as etapas na questão da ludicidade e da preservação das Culturas da Infância.

Observamos, a partir das narrativas aqui exploradas que, no tocante à língua escrita, não se constata a ruptura anteriormente observada em relação à mudança de etapas pela qual a criança passa ao adentrar o Ensino Fundamental, haja vista que as prescrições curriculares buscam afastar-se de racionalidades técnicas e as práticas relatadas pelas gestoras participantes vinculam-se mais às práticas sociais de uso da língua, buscando situações cotidianas vivenciadas pela criança e considerando a escrita como uma das múltiplas linguagens às quais a criança tem acesso, propiciado por meio de jogos e brincadeiras. No que se refere às tecnologias digitais, o que se percebe pela fala das entrevistadas é o uso do recurso como ampliação de aprendizagens, sem foco no ensino primordialmente do modo de se usar o recurso, mas abordando o uso social, a criatividade e o trabalho em equipe.

O percurso tomado no decorrer desta pesquisa proporcionou que toda minha vivência na Educação Básica fosse repensada e até ressignificada, de modo a ampliar olhares para campos essenciais da atuação escolar – tais como: o acesso a recursos, o qual só se dá por meio da escola nos casos de famílias pobres, a preocupação com o viés da educação que se materializa no ambiente escolar e suas finalidades, a necessidade de se respeitar a criança em suas especificidades – e que, por inúmeras vezes, são relegados a um plano inferior ou simplesmente apagados dos espaços de discussão e de elaboração de documentos curriculares. A atuação da escola não deve ser pautada em transmitir conteúdos, mas em pensar

na formação macro da criança, dando voz a ela e oportunizando que se desenvolva no máximo de seu potencial.

Mostrou-se importante compreender a pertinência de se trabalhar com tecnologias e tecnologias digitais em sala de aula, propondo experiências e ampliação de repertório e conhecimentos às crianças, em especial aos da escola pública, já tão afetados pelas desigualdades socioeconômicas do nosso país. Entretanto, emerge a premência de se refletir sobre esse acesso, sobre as melhores maneiras de se desenvolver atividades que efetivamente contribuam para a formação de um indivíduo crítico e criativo, capaz de agir em sua realidade e solucionar problemas que surjam em seu cotidiano. O contexto brasileiro nos mostra o quanto é essencial desenvolver o letramento digital, a responsabilidade e a ética diante da informação em contexto digital, bem como a leitura, compreensão e verificação da confiabilidade do que se encontra na rede mundial de computadores.

A educação não deve se resumir a seguir cartilhas de órgãos internacionais, receitas prontas sobre como tornar uma escola apta a ensinar com tecnologias, a apenas consumir tecnologias digitais ou a preparar mão-de-obra para as necessidades do mercado de trabalho; pelo contrário, deve visar à emancipação do indivíduo, à autonomia do pensar e ao uso autoral, crítico e criativo das mídias, promovendo a “Educação Integral”, tão citada nos documentos curriculares federal e estadual.

Paralelamente a isso, há que se pensar em nossas crianças: na exposição diária a telas por longos períodos; no tempo dispendido com músicas, vídeos e conteúdos mercadológicos; no oferecimento de produtos com propagandas sedutoras e repletas de estímulo ao consumismo desenfreado que move o capitalismo. Nossas crianças precisam da natureza, do tempo, do lazer, da brincadeira, da imaginação, do ócio, do colo, da vida que acontece fora das telas.

A análise do Currículo da Cidade e da fala das gestoras participantes contribuiu para a percepção de que ainda temos uma longa trilha para chegarmos a extrapolar o discurso e as intenções e propriamente aproximarmos as práticas com tecnologias digitais da Educação Infantil daquelas realizadas no Ensino Fundamental, haja vista a duração da infância de zero a doze anos, e não somente até os cinco. Ao mesmo tempo em que é necessário potencializar as aprendizagens e abrir os horizontes das crianças com o uso das tecnologias digitais, temos que apresentar cautela com relação ao excesso de uso de telas e à forma como se dá o

trabalho com elas, envolvendo as práticas sociais de leitura e escrita em contexto tecnológico, sem antecipações e objetivos meramente instrumentais, e promovendo a autoria da criança. Para contemplar esse raciocínio, há que se pensar a disponibilização de recursos tecnológicos digitais às crianças da Educação Infantil, de modo que haja maiores possibilidades no trabalho desenvolvido, sem, com isso, restringir a atuação docente a esse uso em detrimento de outras linguagens.

A presente pesquisa contribui, porém, deixa questões a serem respondidas por estudos posteriores, sugerindo que seja investigada de maneira mais minuciosa a passagem entre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, preferencialmente com acompanhamento em campo, bem como o uso pedagógico sistematizado de recursos tecnológicos digitais com crianças pequenas (de 4 e 5 anos) e a continuidade desse uso e seus benefícios, sobretudo no que diz respeito à alfabetização.

Espera-se que esta pesquisa ofereça, portanto, algumas contribuições para a área de Ensino e Processos Formativos, promovendo reflexões, práticas diferenciadas e impulsionando novas questões, as quais devem ser respondidas por outros estudos que propiciem a continuidade e aprofundamento da investigação em prol da educação pública de qualidade para nossas crianças.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998. vol.1, 2, 3.
- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goularte de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da infância no Brasil** [livro eletrônico]. Campinas: Autores Associados, 2020.
- AMARAL, Tarsila do. **Operários**. [S. l.: s. n.], 1933. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/operarios-de-tarsila-do-amaralesta-em-exposicao-no-palacio-dos-bandeirantes/>. Acesso em: 09 mai. 2021.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-06.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.
- APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F.; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 71-106.
- BAPTISTA, Mônica Correia. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. *In*: MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (org.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. p. 13-25.
- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?**: da educação infantil para o ensino fundamental [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 215 p.
- BIOGRAFIA. **Ruth Rocha**. [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: <https://www.ruthrocha.com.br/biografia>. Acesso em: 07 jun. 2021.
- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-45.

BRITTANICA ESCOLA. **Lygia Bojunga**. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/Lygia-Bojunga/483121>. Acesso em: 07 jun. 2021.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CENTRO DE EXCELÊNCIA E INOVAÇÃO EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS (CEIPE) - FGV EBAPE. **O Currículo da Cidade de São Paulo: uma experiência de atualização e implementação curricular para o Ensino Fundamental a partir da BNCC**. [S. l.: s. n.], 2019. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/52812.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

CHAUDRON, Stéphane. Young Children (0-8) and Digital Technology: a qualitative exploratory study across seven countries. **JRC Science and policy reports**, 2015. Disponível em: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC93239>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CHIAVERINI, Tomás. **Caldeirão de bruxas criativas**. [S. l.]: Eva Furnari, 2014. Disponível em: <http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>. Acesso em: 07 jun. 2021.

DIAS, Anair Valênia Martins *et al.* Minicontos multimodais. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 75-94.

EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Pequena Infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da infância no Brasil** [livro eletrônico]. Campinas: Autores Associados, 2020. Edição do Kindle. n. p.

FOFANO, Debora Klippel; RECH, Hildemar Luiz. Ideologia e educação na perspectiva de Louis Althusser. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e232216, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/q3nqm93fyCzzssBLrKkKFmQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 ago. 2021.

FORMAN, George. O uso das mídias digitais em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (org.) **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 337-348.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.).

Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2017. p. 59-84.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças:** escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2017. p. 41-58.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse:** com um novo posfácio. trad. José N. Heck. rev. Gustavo Bayer. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

JORNADA 2030 - OS CINCO P'S. Os cinco P's da Agenda 2030 - Do global para o local. In: SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade:** Ensino Fundamental: componente curricular: Tecnologias para Aprendizagem. 2. ed. São Paulo: SME / COPED, 2019. p. 37.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência.** Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. 208 p.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 264 p.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013. Edição do Kindle. n. p.

MAGRITTE, René. **Golconda.** [S. l.: s. n.], 1953. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/obras-magritte/>. Acesso em: 04 maio 2021.

MAGRITTE, René. **Perspicácia.** [S. l.: s. n.], 1941. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/obras-magritte/>. Acesso em: 04 maio 2021.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos.** 2012. 374 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012.

MORAN, José. **Metodologias ativas de bolso** [livro eletrônico]: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da infância no Brasil** [livro eletrônico]. Campinas: Autores Associados, 2020.

NÖRNBERG, Marta; LAWALL, Bárbara Elisabete de César; URMERSBACH, Eliana; GEDRAT, Ligia Rosane Reimann. Organização do trabalho pedagógico em turma de primeiro ano. *In*: RAPOPORT, Andrea *et al.* (orgs.). **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 91-106.

NOVAES, Joana Inês. **Reforma curricular na Educação Infantil**: entreolhares e intraolhares da coordenação pedagógica. Orientadora: Deise Aparecida Peralta. 2020. 215 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), São José do Rio Preto, 2020.

NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO - SME. Matriz de saberes: Secretaria Municipal de Educação - SP. *In*: SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: Tecnologias para Aprendizagem. 2. ed. São Paulo: SME / COPED, 2019. p. 33.

OLIVEIRA, Fabiana de; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento. *In*: ABRAMOWICZ, Anete *et al.* **O plural da infância**: aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 118 p. (Coleção UAB-UFSCar).

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 383-400, ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jul. 2020.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 45, p. 197-221, jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 jun. 2020.

PACHECO, José Augusto. Estudos curriculares: desafios teóricos e metodológicos. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 449-472, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a04v21n80.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2020.

PACHECO, José Augusto. Para a noção de transformação curricular. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 64-77, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00064.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2020.

PERALTA, Deise Aparecida. **Habermas e as professoras e professores de matemática**: vislumbrando oásis. Curitiba: Appris, 2019. 251 p.

PERALTA, Deise Aparecida *et al.* Programando e brincando: robôs, crianças e culturas da infância. In: PERALTA, Deise Aparecida (org.) **Robótica e Processos Formativos**: da epistemologia aos kits [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. p. 109-142.

PEREIRA, Uiliete Márcia Silva de Mendonça. **O olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do ensino fundamental**. Orientadora: Maria Estela Costa Holanda Campelo. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2014.

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello; CORRÊA, Bianca Rodrigues; ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares de. Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v.11, n.1, p. 198-217, Jan/Jun 2011. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/rosa-ramos-correa-junior.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

POCRIFKA, Dagmar Heil; SANTOS, Taís Wojciechowski. LINGUAGEM LOGO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (9.: 2009 out. 26-29: Curitiba, PR). **Anais do IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE** [recurso eletrônico]: Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem; Anais do III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia / organizado por Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Romilda Teodora Ens, Vera Lucia Casteleins - Curitiba: Champagnat, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2980_1303.pdf. Acesso em: 07 jan. 2021.

PORTINARI, Candido. **Empinando pipas**. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/empinando-pipas/ZgHHLOelaEETJg?hl=pt-BR>. Acesso em: 12 mai. 2021.

RAPOPORT, Andrea. Adaptação ao primeiro ano do ensino fundamental. In: RAPOPORT, Andrea *et al.* (org.). **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 23-36.

RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa. Desenvolvimento e aprendizagem infantil: implicações no contexto do primeiro ano a partir da perspectiva vygotskiana. In: RAPOPORT, Andrea *et al.* (org.). **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 37-46.

RODIN, Auguste. **O pensador**. 1917. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/obras-de-arte-famosas-curiosidades/>. Acesso em: 04 mai. 2021.

SÃO PAULO (Estado). UNDIME. **Currículo Paulista**. Versão homologada. São Paulo: SEESP, 2019. Disponível em: http://www.undimesp.org.br/wpcontent/uploads/2018/curriculopaulista/curriculopaulista_jan2019.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME / COPED, 2019a. 224 p.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: Tecnologias para Aprendizagem. 2. ed. São Paulo: SME / COPED, 2019b. 120 p.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **JAM de Robótica encanta estudantes e professores da RME**. 2017. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/jam-de-robotica-encanta-estudantes-e-professores-da-rme/>. Acesso em: 16 mai. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Veja como foi a construção do novo Currículo na cidade de São Paulo**: documento compartilha a experiência de atualização e implementação curricular para o ensino fundamental a partir da bncc. 2019c. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/veja-como-foi-a-construcao-do-novo-curriculo-na-cidade-de-sao-paulo/>. Acesso em: 22 jan. 2021.

SÃO PAULO (Município). **MAGISTÉRIO** / Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / COPED, 2020a. n. 7. Disponível em: educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/revista-magisterio. Acesso em: 03 jun. 2020.

SÃO PAULO (Município). **MAGISTÉRIO** / Secretaria Municipal de Educação. n. 8. São Paulo: SME / COPED, 2020b.

SÃO PAULO (Município). **MAGISTÉRIO** / Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. n. 9 (2020). São Paulo: SME / COPED, 2020c. 64p.

SÃO PAULO (Município). **MAGISTÉRIO** / Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. n. 13 (2021). – São Paulo: SME / COPED, 2021. 76 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo (orgs.). **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36756/1/Sociologia%20da%20Infancia%20e%20Sociedade%20contemporanea.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004. Disponível em: <http://www.andreaserpauuff.com.br/arquivos/disciplinas/brinquedosebrincadeiras/4.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. **Revista O Social em Questão**. Revista da PUC-Rio de Janeiro, 2009, ano XX, nº 21, p. 15-30. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/v10n21a02.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos**

da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

Disponível em:

<http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Infancia%20Correntes%20e%20Confluencias.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança.

Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015. Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36710/1/Uma%20agenda%20critica%20para%20os%20Estudos%20da%20Crianca.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, Número I, julho de 2009.

SILVA, Carla Melo da; AMARAL-ROSA, Marcelo Prado; RAMOS, Maurivan Güntzel.

Mônadas Benjaminianas: Possibilidade de análise de narrativas no ensino de Ciências. In: **Anais do VX Encontro sobre Investigação na Escola: 15 anos de Investigação na Escola: Realidades, Contradições e Desafios**. 6 e 7 jul. 2018.

UFRGS, Porto Alegre-RS. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/xveie/wp-content/uploads/2020/04/SILVA-Carla.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WOLFTHAL, Diane. **Ceci n'est pas une école**. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://covid-19archive.org/s/archive/item/17638>. Acesso em: 30 mai. 2021.

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista com a gestora da Secretaria Municipal da Educação (SME)

1. Descrição de perfil profissional.
2. Fale um pouco sobre o Currículo da cidade: Ensino Fundamental - Tecnologias para Aprendizagem: sua elaboração e a prática nas escolas
3. Como está previsto (ou como é orientado) o uso de tecnologias digitais no Currículo da Cidade? Há previsão de formação das professoras e professores para o uso de tecnologias digitais com as crianças?
4. Quais concepções norteiam o trabalho com tecnologias na rede municipal de São Paulo?
5. Quais tipos de recursos tecnológicos digitais estão disponíveis nas Unidades Escolares?
6. Quais tipos de atividades livres e/ou dirigidas são realizados na Unidade Escolar utilizando recursos tecnológicos digitais? Como elas são planejadas?
7. Quais as principais limitações encontradas no cotidiano escolar para o uso das tecnologias digitais?
8. Há acompanhamento do uso de tecnologias digitais com as crianças? Como é feito?
9. Existe trabalho com tecnologias na Educação Infantil (recursos, orientações curriculares, formação docente)?
10. Quais características você acredita essenciais a uma tecnologia digital para ser usada com fins de aprendizagem de crianças pequenas? E no caso específico de aprendizagem de práticas de leitura e escrita?

APÊNDICE B – Transcrição da entrevista com a gestora de Tecnologias para Aprendizagem da Secretaria Municipal da Educação (SME)

Pesquisadora: Ruth, muito obrigada pela participação. A gente inicia pedindo que você fale um pouquinho da sua trajetória profissional, do seu perfil.

Ruth Rocha: Estou muito feliz também, por estar aqui, te ajudando, no que precisar sempre conte comigo. Meu nome é Ruth Rocha, eu comecei na rede municipal em 1987, como professora de História, porque me formei muito jovem, saí da faculdade, a minha formatura foi em janeiro e ingressei na Prefeitura em maio do mesmo ano. Em 87, a gente não tinha a disciplina de História, era aquela mudança, ainda, de governo militar, que era Estudos Sociais e depois passou para História e Geografia. E aí eu fui contratada como professora de História na Prefeitura, como comissionada na verdade, nem era a palavra contratada, era comissionada. Na gestão da Luiza Erundina e do professor Paulo Freire, como Secretário de Educação, eles fizeram o primeiro concurso de História da rede municipal, que eu prestei, então eu trabalhei como professora na gestão Paulo Freire, que foi uma grande experiência e, a partir daí — eu prestei o concurso, passei, foram dois dias de provas — eu ingressei como professora de História. Fiquei na sala de aula durante dez anos e, quando começou a conversa sobre a questão da informática educativa na rede municipal, eles colocaram um curso optativo na [Empresa de Tecnologia da Informação e Comunicação do Município de São Paulo] PRODAM, quem gostaria de fazer, que era com a linguagem Logo⁷ de Papert, que era ligada à Matemática, mas que também abrangia outras disciplinas, e eu, de História, falei: vou me candidatar, vou lá fazer o curso na PRODAM. E aí, quando começaram a abrir os laboratórios na rede municipal em 96, que foi a expansão dessa questão da informática educativa na rede municipal, e foi o início, na verdade, dos laboratórios na rede. E quando nós abrimos os laboratórios, efetivamente, nós tiramos os computadores das caixas e montamos os laboratórios nas escolas, junto com formações periódicas. Tinha o Professor Valente, da PUC, inclusive ele foi nosso assessor do Currículo, agora, Déa Fenelon, da Universidade do Rio Grande do Sul. Mas, assim, nós fazíamos as formações, e aí eu entro como Professora Orientadora de Informática Educativa nessa primeira turma constituída na rede. Nós, aqui na zona leste de São Paulo, éramos umas pouquíssimas professoras e fazíamos uma formação de Logo, basicamente, nós começamos com essa linguagem que pensa, também, não só a questão do programa, mas toda a questão de aprendizagem reflexiva que está imbuída nesse processo todo do Logo. E nós começamos as nossas aulas, então, desde o início da Informática Educativa na rede municipal, eu estou nessa questão. E aí eu trabalhei dez anos no laboratório da escola onde eu era professora de

⁷ A Linguagem Logo se constitui em um programa computacional aberto, de autoria e programação, ou seja, o estudante ao utilizá-lo pode apresentar os aprendizados adquiridos no estudo de um determinado conteúdo, tornando-se o autor do trabalho realizado. Com este software os docentes podem desenvolver os conteúdos de todas as áreas do conhecimento. Outra característica significativa da Linguagem Logo é ter como concepção teórica a abordagem Construcionista de aprendizagem. Baseada nos estudos de Seymour Papert, esta teoria tem por objetivo promover a construção do conhecimento por meio do uso das tecnologias. Segundo esta premissa é a criança que diz ao computador o que deve ser feito, por meio da Linguagem de Programação. Esta concepção difere da maioria dos softwares educacionais encontrados no mercado, que se constituem em programas prontos, fechados e baseados numa concepção Instrucionista de aprendizagem, isto é, por meio de instruções, o programa diz para a criança o que deve ser feito (POCRIFKA; SANTOS, 2009, p. 2470).

História e passo a ser a POIE da escola, fico lá por dez anos nesse laboratório, até que em 2007 eu fui convidada para trabalhar na Diretoria Municipal Regional de Educação e, da Diretoria Regional, eu volto para a escola como Coordenadora Pedagógica, porque nesse meio do caminho eu presto concurso como [Coordenador Pedagógico] CP, tal, e aí eu volto, na mudança de gestão, para a escola como Coordenadora da Educação Infantil e da EMEF. Após isso, eu vou para a Secretaria de Educação — fico na Diretoria Regional mais ou menos uns dez anos, também, trabalhando diretamente na formação dos professores — e depois, em 2017, início da gestão de 2017, vou para a Secretaria de Educação, também na área da Informática Educativa, que nesse meio do caminho muda a nomenclatura, porque ela se expande e não é mais só a Informática Educativa, mas agora são Tecnologias para Aprendizagem, e há toda uma concepção que vem por detrás da palavra ou das palavras, e POIE deixa de chamar POIE e passa a ser POED, que é o Professor Orientador de Educação Digital, que também vem numa outra concepção, numa outra vertente. E eu me aposento há dias, eu estou aposentada há alguns dias da Secretaria, prestes, agora, a fazer 34 anos e, nessa minha aposentadoria, eu entro no Mestrado na área de Educação e Formação de Professores. Então, desde o início da Informática Educativa, eu estou presente, seja na sala de aula, no laboratório com as crianças, depois ampliando o olhar para uma Diretoria Regional de Educação, que abrange as escolas onde estão circunscritas a essa Diretoria Regional, e depois o meu olhar vai para o município e do município, como nós somos o maior da América Latina, nossa visibilidade e projeção é nacional. Em 2019, eu fui para um congresso em Manaus, de Educação, e aí a gente vê o quanto a nossa cidade trabalha com essas questões de vanguarda em relação ao Brasil, em relação aos outros países. Estando na Secretaria, por exemplo, a gente tem contato de educadores de outros países também. A delegação, por exemplo, da Dinamarca, já esteve aqui em 2017/18, querendo conhecer o trabalho de como nós desenvolvemos, quiseram conhecer uma das nossas escolas e eu levei eles para uma escola nossa e eles ficaram encantados, porque a gente falar de escola pública tem sempre aquela questão: ah, mas não é tão bacana em relação ao particular. Tem, claro, tem outros problemas, mas a gente tem muitos outros avanços nessa questão da escola pública, e eu falo isso com muito orgulho do quanto a escola pública municipal é avançada nessa questão das Tecnologias para Aprendizagem em relação às escolas particulares e a gente não deve nada a ninguém, até porque a gente escreveu... E nessa construção sobre a questão dos documentos que eu ia comentar agora, nós escrevemos durante esse período vários documentos norteadores. O primeiro foi um documento que era muito mais voltado à prática do professor na questão das tecnologias, então colocava ali, projetos, como ele deveria desenvolver esses projetos. Aí tinha começo, meio, fim e para além, então a gente sempre teve essa questão da fala e da escuta dos professores, e também trabalhando sempre muito em conjunto com os professores dos laboratórios, e a partir disso, desse que era um guia de projetos, mas sempre pensando no para além, nada engessado ou nada formatado — essa palavra, aliás, eu nem gosto: formatação, lembra caixinha, gesso, enfim. E esse foi o primeiro documento, na esfera do Ensino Fundamental, e depois vêm as expectativas de aprendizagens, e agora, mais recentemente, em 2017, nós construímos o primeiro currículo de tecnologias de uma escola pública no Brasil, que também teve a assessoria do professor José Armando Valente que, lá atrás, com Papert, na década de 90, eles pensaram na introdução do Logo na rede municipal. Na Educação Infantil, nós escrevemos, em 2008, o primeiro documento das mídias na Educação Infantil e era

difícil, porque a gente ia procurar no Google, em 2008, a gente não achava nada em relação às mídias na Educação Infantil, e que também foi um trabalho escrito a muitas mãos: de professores, de gestores, das equipes das Diretorias Regionais, e aí nós fizemos o documento. As mídias na Educação Infantil, tem esse primeiro documento e nos próximos documentos as tecnologias entram muito, permeando, as linguagens da Educação Infantil, não mais como um documento específico. Ah, teve um outro sim, teve na época, 2014 acho que foi, ou 2015, nós escrevemos também o específico da Educação Infantil, também baseado nesse primeiro, mas já com uma concepção, e agora, nesses últimos documentos da Educação Infantil, no currículo de Educação Infantil, quero dizer, as mídias e as tecnologias vêm muito imbricadas nos tempos e nos espaços da Educação Infantil. Eu tenho aqui os documentos, se você quiser depois ver, dar uma olhada, está livre, está liberado. É isso, então, minha trajetória desde 1996/97, que eu fui trabalhar no laboratório, que deixei o cargo — porque na Prefeitura a gente tem a função do professor do Laboratório, então ele permanece e daí a riqueza, porque o professor do Laboratório não é o técnico, mas ele é professor de Alfabetização, ele é professor de Português, de Matemática, de História, das diferentes disciplinas, dos componentes curriculares, e ele traz toda essa bagagem do seu olhar. E a nossa formação vem de encontro dessas múltiplas, dessa inter que a gente tem aí, dos nossos grupos, como é que a tecnologia trabalha com essas questões sobre o olhar do Currículo de Tecnologias. Então, esse é um pouco da minha trajetória que, desde o início, eu estou com o pé na Informática Educativa e, hoje, Tecnologias para Aprendizagem.

Pesquisadora: Essa questão que você comentou, de ser um professor e não ser um técnico, era justamente algo que eu ia perguntar, se uma pessoa de repente presta um concurso para ser professor orientador ou se é alguém que está exercendo essa função.

Ruth Rocha: Para você entender melhor: na época, quando eu fui escolhida, e na verdade fui escolhida mesmo, porque aquele curso que nós fizemos lá em 96, essa função era nova na rede, do POIE, como a gente chamava. E era assim: nós fizemos os cursos e os supervisores vinham conversar com a gente, o que a gente acha, se gostou, qual era a linha, se você tem interesse ou se não tem. E aí eu lembro que, na época, eu falei: nossa, mas essa função não vai me prejudicar enquanto carreira de magistério, porque eu também estava no início, e aí: não, pode continuar, que não vai ter prejuízo. E depois disso, os professores são escolhidos pelo próprio Conselho da Escola, então um professor, por exemplo: tem a vaga lá no laboratório da escola dele, dessa vaga no laboratório, o professor da escola, seja ele qual for, o Alfabetizador do 1º ano ou de Matemática do 9º ano, independe, ele faz um plano de trabalho e, agora, pautado nos nossos documentos, ele escreve esse projeto que é submetido ao Conselho de Escola. E a partir daí, se aprovado, sai publicado no D.O. e, quando sai publicado no Diário Oficial, esse professor já assume o laboratório. Aí ele faz o estágio inicial, e daí o Núcleo coloca muito da importância do estágio inicial e do estágio da formação continuada, e esses nossos professores passam por uma formação inicial, inicialmente conosco — eu ainda me considero, falo conosco, porque eu ainda estou muito com o pé lá na Secretaria — ele faz uma formação com a Secretaria, uma formação com os representantes das Diretorias Regionais e com seus pares numa outra escola. Ele tem que ir para uma ou duas outras escolas fazer o estágio, e aí sim, começa o trabalho no laboratório. Então, ele traz essa experiência que tem de sala de aula e do seu componente

curricular, e são feitas as interligações com as tecnologias. Então é uma coisa que a gente tem muito caro, isso, porque o técnico não tem essa questão pedagógica, não entende essa questão dos projetos, da questão do aprender e do ensinar e dos objetivos mesmo, que enquanto educação a gente tem, das aprendizagens, é importante que ele venha... E se naquela escola não há um professor interessado no laboratório, ok, é publicado no D.O., está aberto à rede e o professor de outra escola pode ir lá, se candidatar e tudo certo.

Pesquisadora: Em relação a essa diferenciação que você comentou da Educação Infantil — que, num primeiro momento, houve uma publicação direcionada às tecnologias e depois elas passaram a permear — você percebeu alguma diferença em relação à concepção, a maior ou menor uso das tecnologias para essa faixa etária ou algum tipo de adequação, no sentido de trabalhar com as crianças menores, de reduzir o uso da tecnologia com crianças menores?

Ruth Rocha: Na verdade aconteceu, e é lógico, porque a gente está falando de mais de 20 anos, então as mudanças ocorrem, claro. Quando, lá atrás, nós tínhamos o laboratório físico nas escolas de Educação Infantil, esse laboratório físico tinha o POIE, tinha o professor da Educação Infantil lá nas escolas, que funcionava exatamente igual ao que era na EMEF. Ele tinha, também, como eu te falei, as formações mensais e trabalhava com as crianças, enfim. A concepção permanece até hoje, que é a questão da ludicidade, como eu digo, tecnologia, muita gente fala, mas não é aquela que liga na tomada: o lápis é uma tecnologia, um brinquedo é uma tecnologia. A concepção permanece a mesma, a estrutura física mudou. Então, o que antes, por exemplo, a gente tinha o laboratório com um professor — e esse professor, como nas EMEFs acontece até hoje, regente — então as outras salas, uma vez por semana ou duas vezes por semana, isso foi mudando, também, ao longo do processo, dos anos, pelas Portarias, pelas demandas, pela mudança. Mas olhando sempre essa questão da tecnologia com a ludicidade, com o aprender, e, como estava dizendo, tinha na escola o laboratório. Nesse laboratório, por várias questões, e não estou dizendo aqui da questão negativa, por mudanças mesmo, então aumentou a demanda na escola, claro, a gente precisa ter essa demanda na escola, tem que ter mais uma sala, então a gente tira o laboratório para ter mais uma sala de aula... ok, isso é necessário, importante. Então, a gente pensou em mudar do laboratório, essa sala, para os cantinhos, e muitas escolas passaram a ter os computadores em outros espaços. Computadores ficando obsoletos, o professor tendo que cumprir jornada em mais de uma escola, porque a gente tem uma grade de 25 aulas para cumprir, então o professor tinha que sair de uma escola e ir para outra e isso já não dava mais, e começou a faltar esse profissional, faltar não, mas enfim... Mas aí as coisas foram mudando, conforme os tempos, e as tecnologias também. Hoje a gente tem muito mais a questão do tablet, e aí foram os tablets e o uso do celular que foram ingressando na nossa vida. Porque, eu me lembro, Ana, quando eu comecei lá como POIE, o professor, e eu também me incluo nessa, só conhecia e só mexia no computador na escola. Eu tinha, quando eu comecei a dar formação para os professores, lá em 1996/97, muitos professores, inclusive eu, mal sabíamos mexer no mouse. Então, assim, da mesma maneira que teve essa evolução, a Educação Infantil também passou por esse movimento, passaram a ter os cantinhos, hoje a maioria tem essas questões, usa o tablet porque é uma tecnologia específica, agora falando da questão hardware, com as crianças é mais fácil de se trabalhar, muito embora eu tenho vídeos aqui de crianças, por exemplo,

trabalhando com a filmagem, com a máquina fotográfica, desde lá de trás, e quantos trabalhos importantes eles fizeram com essas máquinas, com esses equipamentos. E hoje, nós temos assim, na Portaria de 2017, não lembro agora se foi na 18, que então se estabeleceu que não haveria mais esse Professor Orientador de Informática nas EMEIs, que essa questão da tecnologia seria diluída pelos professores das unidades, com formação, com currículo. Como eu te falei, no Currículo da Educação Infantil as tecnologias entram permeadas no próprio fazer diário das EMEIs e dos CEIs. Então, teve essa mudança e é natural, é bacana, mas a concepção da questão das Tecnologias da Aprendizagem, da ludicidade, dos tempos e espaços da Educação Infantil permanece desde aquele primeiro documento. Eu não sei se você chegou a conhecer, você faz baseado... a sua pesquisa é mais na Educação Infantil?

Pesquisadora: Na verdade, a minha intenção é pegar essa transição do Infantil para o Fundamental. Aí na ocasião da qualificação, o professor Wagner comentou que existia o professor específico no ciclo de alfabetização, que na Educação Infantil não teria. E a minha intenção é também ter olhar do que o professor regente de Educação Infantil faz com as tecnologias, quais recursos ele tem à disposição e que tipo de trabalho é feito. Ele tem uma formação específica em tecnologia, o professor da EMEI?

Ruth Rocha: Então, como eu disse, ele tinha lá... lá no grupo, do nosso Núcleo, do grupo... [risos] eu ainda me coloco nessa... a gente... Mas, enfim, o nosso foco lá na Secretaria, enquanto Núcleo, estou dizendo, enquanto Núcleo de Tecnologias, nós fazíamos as formações mensais para as EMEFs e desde o ciclo de Alfabetização. Em 2019, que foi a última formação presencial, nós fizemos umas Jornadas Pedagógicas, e as jornadas são incríveis, acho que nada se compara. Eu não sei te dizer os números, mas é uma coisa maluca, porque todos os números da Prefeitura são coisas incríveis, e essas Jornadas Pedagógicas, você pode até conversar melhor com o pessoal de Educação Infantil, que eu acho que eles vão te subsidiar melhor até, nós fomos convidadas a essas Jornadas Pedagógicas para uma fala, uma contextualização e da importância dessas crianças, que estão lá na EMEI, trabalhando, já, com diferentes tecnologias, e como é que elas chegam na EMEF. Eu lembro que, na época — estou falando anterior à pandemia — as escolas, muitas EMEIs, por exemplo, que fazem um trabalho incrível, coordenadores, professores, diretores, levam as crianças da EMEI para as EMEFs para conhecer o espaço físico e também os laboratórios. E as crianças pequenas... aí se faz, justamente, isso que você estuda: essa passagem da EMEI para a EMEF. E aí, o conhecimento dos laboratórios, porque hoje nós temos os notebooks nos laboratórios, as impressoras 3D em todos os laboratórios das nossas EMEFs. E é interessante ver essa criança lá da EMEI, entrando na EMEF, que o prédio é maior, os espaços são outros e para fazer, justamente, essa integração, esse rito de passagem.

Pesquisadora: Eu queria que você falasse um pouquinho sobre o documento, esse último, o Currículo da Cidade - Tecnologias para Aprendizagem. Sobre a elaboração, o que norteou, como foi esse desenvolvimento e essa prática, mesmo, nas escolas.

Ruth Rocha: Nós começamos a pensar nesse currículo junto com o início, lá em 2017, e começou assim: reuniões quinzenais e, na verdade, a gente viu que não dava conta, aí reuniões mensais e o grupo formado foi de representatividade dos

professores da rede. Então, nós temos as Diretorias Regionais, as 13 Diretorias Regionais, e nessas 13, eles é que nos indicaram, da maneira mais democrática, entre seus pares, quem seriam aqueles que estariam conosco na escrita desse documento. E durante todo o processo, esses professores e os membros das Diretorias Regionais — porque eles estavam presentes em todas as nossas formações — levavam isso nos seus grupos, então tudo aquilo que a gente estava produzindo nas nossas reuniões semanais, eles levavam isso e nos retornavam, e eles que estavam em contato com os professores das suas regiões, dos seus territórios. Toda semana a gente tinha essa conversa ou, às vezes, a gente fazia um Google Drive, para conversar mais de perto. Então, foi um documento escrito, de verdade, a muitas mãos, e nós lá na Secretaria compilávamos todas essas ideias e fazíamos então a escrita mais... E aí levávamos essa escrita. Então foi um ir e vir o tempo todo. Tivemos a assessoria do professor José Armando Valente e da professora Beth Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, os dois da PUC, nos assessoraram e foram nos dando, assim, alguns nortes, sempre tendo o chão das nossas escolas, as nossas concepções, como premissa. É daí que sai o documento. Assim, difícil, porque é o primeiro. Nós tínhamos alguns que nós lemos, por exemplo, tem o da Inglaterra, o de Portugal, o dos Estados Unidos..., mas o nosso tinha que ter a nossa cara. Essa coisa de... eles têm outras concepções, têm outras questões e nós temos a nossa cara.

[INTERRUPÇÃO NA CONEXÃO]

Ruth Rocha: Então, aí nós escrevemos o nosso currículo e escrevemos as orientações didáticas do Ensino Fundamental. Nas orientações didáticas, a gente propõe as metodologias e as quatro sugestões de metodologias a serem utilizadas, que é a de projetos, a de investigação, a gamificação e o fazer e refazer, que é o *thinking*, e é a parte que vai muito mais ligada à questão *maker*, porque nos nossos laboratórios a gente também mudou essa concepção. E aí, entra muito mais a questão lúdica, lá da Educação Infantil, que eu acho que a Educação Infantil muito nos ensina nessa questão da ludicidade, do brincar, o quanto o brincar é importante e faz essa aprendizagem fluir de uma maneira muito mais prazerosa, então brincando dá para brincar e aprender ao mesmo tempo, aprende brincando, enfim. E aí, os nossos laboratórios passam a se chamar não mais laboratório de Informática Educativa, mas um laboratório de Experienciação Digital, onde é muito maior essa questão que vem junto com o Currículo, então muda a estrutura física do laboratório e muda, e aí nós temos o Currículo, e os professores, eles têm o caminho deles para um trabalho absolutamente democrático. Dentro desse Currículo eles têm liberdade, porque o nosso Currículo não é engessado: “faça”, não sei se você já deu uma olhadinha no nosso currículo... E então, ele é bem aberto, tem as questões, os três eixos: TIC, o letramento digital e a programação, de um jeito bem aberto, bem democrático, bem tranquilo para se trabalhar e a gente tem visto coisas incríveis da nossa rede serem premiadas e serem estudadas por outras instituições público-privadas, enfim.

Pesquisadora: Realmente, é trabalho de vanguarda, mesmo. A gente vai sempre se pautando; tudo que se pensa hoje, no interior, a gente pensa: ah, vamos olhar o que a rede de São Paulo faz.

Ruth Rocha: Você conhece esse primeiro documento, você chegou a ver esse primeiro documento da Educação Infantil que nós escrevemos?

Pesquisadora: Não, o primeiro não.

Ruth Rocha: Quer ver? Se você quiser dar uma olhadinha. [pausa] Foi? Você está conseguindo ver? Você está conseguindo ver o nosso livro?

Pesquisadora: Não.

Ruth Rocha: Não? Deixa eu voltar aqui. Currículo, jornada... Ah, não está indo, por que será que não está indo? Ah, que bacana... deu uma travada também [risos].

Pesquisadora: Acontece, a gente está sempre sujeito, né? [risos]

Ruth Rocha: Né? [risos] essas tecnologias... agora não está respondendo. Ah, que bacana... deixei até aberto aqui para te mostrar. Enfim, Ana, não está aparecendo, deu uma travada aqui.

Pesquisadora: Sem problema.

Ruth Rocha: Tá? Mas aí, quando voltar, vamos ver se eu consigo te mostrar ou depois eu te passo o link, também, você dá uma olhada melhor, né?

Pesquisadora: Sim, sem problema. O próximo tópico que eu tinha colocado era o que tem disponível nos laboratórios para uso das crianças. Você já iniciou essa fala, você falou em notebooks, impressoras 3D...

Ruth Rocha: É, das EMEFs, isso, a gente tem: notebooks, que foram adquiridos agora, isso tudo é novinho, as impressoras 3D, e vale colocar ali que as impressoras 3D nós tivemos... Estou travada? Estou, não estou? Minha imagem...

Pesquisadora: Não, normal.

Ruth Rocha: Tá normal? Para mim aqui está aparecendo... Ah, sabe o que aconteceu, travou a abertura, agora eu já não estou mais me vendo, mas tudo bem. Você tá me vendo?

Pesquisadora: Estou te vendo e te ouvindo.

Ruth Rocha: Então tá bom. Para mim, eu já não estou me vendo mais. Nos laboratórios, então, a gente tem os notebooks, a impressora 3D, a impressora normal, de tinta, bacana, o *datashow*... E os professores, quando nós adquirimos as impressoras com as empresas, era não só adquirir a impressora, mas eles fizeram as primeiras formações, então os professores já tiveram um contato e, junto com, nós chamamos um grupo de POEDs, já vem com essa nova nomenclatura, então POEDs, junto com os representantes das [Diretorias Pedagógicas] DIPEDs, que são das DREs, as Diretorias Regionais... Prefeitura tá cheia de sigla, né?

[INTERRUPÇÃO NA CONEXÃO]

Ruth Rocha: [...] Voltou? De onde que a gente parou, onde nós paramos?

Pesquisadora: Você estava falando das siglas, que o POED...

Ruth Rocha: Ah, das siglas, então está um pouco mais lá atrás. Então espera aí. Então aí, quando eles receberam... eu estava falando da impressora 3D e dos equipamentos que tem na escola. Com a impressora 3D, quando ela chegou, não sei se você ouviu isso, mas enfim, que nós fizemos formações para os representantes das Diretorias Regionais e para os professores, de como se utilizar a impressora 3D, então não é assim, toma a impressora... não. Fizemos as formações na Secretaria, chamamos os representantes das Diretorias Regionais e o grupo de POEDs, indicados, também, lá nos seus territórios. Porque é tudo muito, 900 professores não tem como você... porque tem formações que até a gente consegue, como nós fizemos já, no auditório da Uninove, cinco dias de formação, manhã e tarde, 450 professores por período, e nós éramos em 3 na equipe. Então, assim, os três *full time* no palco falando, dando palestra, participando da mesa e correndo com lista, né... enfim, 450 de manhã e 450 à tarde. Só que tem formações, como no caso de uma impressora 3D, que tem que ser mais no miúdo, que você tem que pôr a mão na máquina, a máquina vai travar, vai voltar, não vai dar certo, a peça tem que ser feita. Então, nós fizemos por representação e lá, eles foram fazendo com seus pares e sempre assim: chamando aos poucos, olha, mexe. E, em menos de seis meses, como estava dizendo, eu acho que essa parte achei que a gente travou, que os professores fizeram peças incríveis. Teve um professor aqui, na Zona Leste que, junto com as crianças, os alunos do 9º ano, eles construíram uma órtese para a mão de um menino do 1º ano. O menino, não lembro agora, se ele tem um espectro autista ou se ele tem um Down, eu sei que ele tinha um problema motor e, um menino de 7 anos, não conseguia escrever com caneta. E quando chegou a impressora 3D, as crianças: mas e agora, vamos criar alguma coisa para o menino poder escrever. E junto com os alunos do 9º ano, eles começaram estudando Matemática, área e tudo o que envolve, eles construíram um objeto para a mão do menino de 7 anos e, pela primeira vez, o menino escreve com uma caneta na mão. Então, isso eu estou dizendo, como é arrepiante... Estou dizendo, em menos de 6 meses a impressora dentro da escola. E esse projeto eu levei até para Manaus, para eles verem: olha só, em tão curto espaço de tempo, eles construindo Tecnologias Assistivas dentro da escola, com estudos dentro da escola, com o projeto de dentro da escola, das suas necessidades, então não é só a construção do objeto pronto, lá, que se tira da máquina e está aqui o objeto, mas o quanto de ensinamentos e de aprendizagens está envolvido na construção desse objeto que saiu lá, impresso, dentro da escola. E isso é Currículo, isso está posto no nosso Currículo.

Pesquisadora: É significativo, é educação integral.

Ruth Rocha: Sim, isso mesmo.

Pesquisadora: No planejamento das atividades, geralmente tem o contato do POED com o professor da sala?

Ruth Rocha: Sempre. Sempre, sempre, sempre, sempre, sempre. O projeto é sempre feito interdisciplinar: o POED com o professor, o POED com vários

professores, o POED junto ao [Projeto Político-Pedagógico] PPP da escola, ligado ao PPP da escola, sempre. Começa, às vezes, o projeto começa na sala de aula e termina no laboratório, às vezes ele começa no laboratório e vai para uma sala de aula e volta para o laboratório, vai, por exemplo na sala de leitura, na biblioteca. Muitos projetos feitos pelo Professor de Orientação Digital junto com o professor da sala de leitura. O projeto é todo mundo junto e misturado, é como os eixos do currículo. Não é assim: estou trabalhando programação, tiquei a programação, amanhã vou fazer um projeto de letramento digital. Não é assim. Quando você enxerga o projeto, você vê que todos os eixos estão ali presentes e a escola funciona assim também.

Pesquisadora: O que você enxerga como principais limitações do uso das tecnologias na escola, onde que se esbarra, quais dificuldades?

Ruth Rocha: Uma fala que é recorrente, mas que também a gente não tem como... essa questão do tempo. Até porque a própria estrutura, hoje, da escola, que ainda a gente tem aquela estrutura de aula de 45 minutos, mas que é assim, é o tempo. Hoje eles têm 1 aula por semana com cada sala, então trabalhar com espaço *maker* com 45 minutos, [FALHA NA CONEXÃO] trabalhar, por exemplo, uma aula por semana, é muito pouco, por sala, mas em contrapartida, tem as aulas que eles podem fazer no contraturno. Se o professor tiver essa prerrogativa, por exemplo, mas é uma dificuldade. E isso, não só no laboratório, mas aquela coisa de, então essa semana, só na semana que vem... e aí os tempos viram outros. Aí há muitas vezes a dificuldade de se trabalhar com esses tempos, que na Educação Infantil já não existe. Quando a gente falava, na Educação Infantil, no laboratório da Educação Infantil, eu me lembro, na época, uma das coisas que a gente falava era: mas como assim, tenho que levar o aluno lá, ele tá brincando no laboratório, aprendendo, trabalhando no laboratório, e aí deu o horário: crianças, vamos sair do laboratório porque outra sala vai entrar. Essa ruptura na Educação Infantil foi uma das causas, também, que os laboratórios passaram a ser cantinhos, e não mais o laboratório físico na escola, porque a concepção é outra. E essa concepção, na EMEF, muitas escolas, por exemplo, pensam em aulas dobradinhas, para tentar... Mas eu ainda acho que é um dificultador importante que eles têm hoje. Ah, eu esqueci de dizer, esqueci não, mas completando, na verdade, além da impressora 3D, dos notebooks, da impressora, do datashow, nós adquirimos 3 kits de robótica para cada EMEF. É um kit que foi escolhido pelos próprios professores, na época, então nós fomos chamados, na época eu estava na Diretoria Regional, para testar, para que ele não fosse nem pouco preso a: ah, só tem que construir o robzinho ou o helicóptero. Não, mas nós adquirimos kits completamente possíveis e as pecinhas podem ser feitas, usadas pecinhas de sucata, parafuso... ah, perdeu parafuso, ok, você porque pode ter qualquer outro parafuso, porque ele encaixa. Então, além disso, a gente tem, nos laboratórios, os kits de robótica. E aí, está trabalhando lá com o kit, bate o sinal [risos]. Mas isso, também, eu acho que isso é um problema, mas que também a gente não tem como, porque a escola tem uma grade, não tem como.

Pesquisadora: E olhando para os recursos de tecnologias digitais, você acha que são adequados para crianças, que a gente precisa fazer muitas adaptações ou que atendem às principais necessidades?

Ruth Rocha: Totalmente. Totalmente, até porque, como eu te disse, tudo foi conversado. Esse kit de robótica, existem kits, por exemplo, que você compra, e aí vou dizer, o que a gente recebia de empresas de robótica: porque esse meu kit é o melhor, é o mais bacana, é o incrível. Aí, quando você ia ver, umas pecinhas que as crianças, chegou na mão ia perder, 3-2-1: pecinha perdida. Ou então o perigo de pôr no nariz, pôr no... entendeu, perigo. E eu via kits assim: compro o kit do helicóptero, eu só posso construir um helicóptero. Mas se a criança... porque a gente parte sempre da premissa, isso desde lá, do 1º, que a criança é protagonista, criatividade não tem fim. Aí, você vai dar na mão da criança um kit que: olha, que você tem que fazer um helicóptero... como assim, e se eu não quiser fazer o helicóptero, e se eu quiser fazer o avião?! E se eu perco uma peça?! Então, vai ter que comprar outro kit igualzinho por conta dessa pecinha que perdeu. E aí, diante de tantos kits, nós compramos esse, que na verdade não tem nenhum problema, porque as peças são grandes, os parafusos são grandes e não é nada engessado, é totalmente voltado para essa questão da educação. E, junto ao kit, tem toda a parte de eletrônica, que isso os alunos lá na frente usam mais, os pequenos também usam, desde o 1º ano, os kits de robótica, desde o início da alfabetização, só que de uma maneira mais lúdica. Eles começam a manusear os kits de robótica brincando com as peças, porque ele é colorido, também, é bastante atrativo. Aí você começa a perceber, assim, começando a brincar com as peças, aí: fiz um carrinho... ah, que bacana, e se esse carrinho andasse, seria mais legal? E aí como é que eu aprendo. E aí eles já vão ter a primeira noção da eletrônica, como é que eu mexo no computador para fazer esse carrinho andar. E uma coisa interessante, Ana, numa das nossas mostras no Anhembi, que nós fazíamos mega... Não sei se você já ouviu falar das nossas mostras, tipo 3.000 pessoas no dia, no Anhembi, e tudo acontecendo ao mesmo tempo: oficinas feitas pelos professores da própria rede... Então tínhamos oficinas, palestras no Elis Regina, então, enquanto eu estava dando uma palestra lá no Elis Regina, estavam tendo 10 oficinas simultâneas e, tudo isso, nós do grupo lá da Secretaria que pensávamos em tudo. JAM de robótica⁸, todas as idades, enfim, eram várias atividades, rádio escolar acontecendo, tudo ao mesmo tempo, lá no Palácio das Convenções do Anhembi. E a partir daí, as crianças... um caso, um recorte: um adulto da Educação de Jovens e Adultos, do EJA, fez um caminhãozinho de madeira na escola. E aí, do lado dele, uma criança pequena com o caminhãozinho feito de robótica, e o caminhãozinho dela motorizado, colocando ali os LEDs, acendendo a luzinha e andando. Esse senhor olha e fala assim: então, na minha época só construíam os carrinhos de madeira, era a única coisa, agora eu vou aprender com esta criança, agora na próxima vez eu quero meu caminhãozinho de madeira também andando, como é que eu faço andar com o equipamento que está lá no kit de robótica. Quer dizer, é o adulto, trabalhador braçal, aprendendo com a criança o uso da robótica. Isso são coisas que a gente leva para a vida, esses ensinamentos.

Pesquisadora: Ruth, do que eu tinha colocado aqui como o principal para a gente conversar um pouquinho, era isso. Como te falei, tem um percurso todo nessa pesquisa, que o meu foco, sou muito entusiasta da tecnologia, iniciei, também, a carreira no magistério em 2006, dei aula por 1 ano e fui convidada, no ano seguinte, para integrar um Núcleo de Informática Educacional em Assis, que é interior de São Paulo. Trabalhei nesse Núcleo por 2 anos e, por questões políticas, de troca de

⁸ Evento em que alunos de toda a rede municipal que trocam experiências e participam de uma competição, visando construir protótipos e programá-los (SÃO PAULO, 2017).

gestão, foi um projeto que não teve continuidade. Mas ele ficou muito nesse âmbito, ainda, da sensibilização do professor, de ter esse contato com o computador. E hoje, eu trabalho na rede municipal de São José do Rio Preto, sou Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental, e aqui, assim, ainda é muito incipiente essa questão dos laboratórios. A gente ainda tem esses problemas dos equipamentos obsoletos, muitas vezes a professora fala: ah, mas eu chego no laboratório não é tudo que funciona, e nós também não temos um profissional dedicado a isso. Em um determinado momento, há alguns anos, foi oferecida para as professoras a carga suplementar para atuar no laboratório, mas acabou não durando muito tempo. Então é algo, também, que a gente vai ouvindo essas experiências exitosas e pensando, aqui, no âmbito da escola.

Ruth Rocha: Mas a gente já passou por isso, é que, como eu disse, a nossa rede está muito, muito à frente. Até por conta que são mais de 30 anos nesse caminho, ininterruptos. O que foi mais bacana nessa história toda é que a concepção que a gente tinha lá no Logo, com Papert e com Valente, permanece até hoje, até hoje a gente fala de Logo, então não teve essa ruptura. Em alguns momentos dessa história, vou dizer que foram difíceis as formações, porque o prefeito na época, eu estou falando disso de 2000, não, prefeito de 2005, sei lá... ah, não acredito em formação de professores, faz do jeito que der, e a gente fazia, na unha. Não vai fazer? Ah, mas nós vamos, nem que a gente tenha que ir lá na escola, na época eu estava na Diretoria, que a gente vai fazer formação sim, vai ter sim, entendeu?! Então, essa resistência em alguns momentos, mas, essa questão da formação e da concepção, a gente nunca perdeu e isso foi muito importante, porque foram só aperfeiçoamentos e por aí vai. Aquilo que a gente passou lá, de falar para o professor: olha, tem que ir para o laboratório, você tem que, porque está dentro da sua carga de trabalho, de jornada, foi importante lá, porque acabou disseminando. Mas, ainda, a gente tem, lógico, não vou dizer, em uma rede como a nossa: ah, eu não gosto, eu não quero. E hoje, nessa pandemia, a gente viu quantos professores ainda tiveram tantas dificuldades com a tecnologia, né Ana, que a gente achava que era uma coisa, assim, supertranquila: imagina, o professor pega na máquina e vai embora.

Pesquisadora: É algo que me ocorreu agora, de perguntar como foi isso da pandemia nesse contexto.

Ruth Rocha: Não mesmo, no começo foi bem complicado, bem complicado. Até porque pegou todo mundo muito de surpresa, e o que o professor tinha, muitas vezes, era um telefone que fazia chamada de voz. E de repente, de repente mesmo, de uma hora para outra, tem que usar e passar a ser um professor... usar o Google Meet, até a gente, até eu, por exemplo, usar [Microsoft] Teams, usar esses recursos todos, essas plataformas todas. Acho que todo mundo teve um momento de adaptação. De aprendizado, não é nem adaptação, é aprendizado, nem cabe, aí, adaptação. Difícil, bem difícil, vamos ver até quando a gente fica nessa [risos].

Pesquisadora: A gente ainda tem a situação socioemocional, que eu percebo muito neste momento. No grupo de professoras, elas já estão, assim... a expressão que uma delas usou comigo esta semana: estamos todas à flor da pele, por conta da situação da pandemia. E aí, muitos aprendizados ao mesmo tempo, a questão do

recurso, os alunos não têm o recurso tecnológico em casa à disposição, então esse é um problema de todos os lugares, na verdade.

Ruth Rocha: Não têm, eles não têm. Quando têm, bom, a gente vê isso o tempo todo, é um telefone para todo mundo, não tem internet... enfim, problemas, aí, já são problemas sociais, políticos, muito mais do que... enfim. Mas, assim, Ana, se você quiser, por exemplo, lá na Secretaria, essa questão do protagonismo infantil, do uso da máquina fotográfica, eu até deixei aberto, aqui, um vídeo para você assistir, que é de 2011, um vídeo rapidinho, em que as crianças da EMEI filmando, fazendo todo o registro fotográfico dos passeios. Eles, porque eu me lembro, lá atrás, o quanto na EMEI — quando eu fui CP também, porque sou CP também, coordenadora — a professora falava assim: ah, Ruth, como você deixa a gente usar, dar máquina fotográfica na mão das crianças — máquina fotográfica, naquela época — porque máquina fotográfica ficava numa caixinha, essa caixinha ficava dentro de uma prateleira trancada com cadeado no armário da diretora. Quase que um cofre, né?

Pesquisadora: Inimaginável ir para a mão da criança...

Ruth Rocha: E quando nós escrevemos, em 2008, o primeiro documento da Educação Infantil, a máquina fotográfica tem que estar nas mãos das crianças, isso foi um... quando eu falei isso para os coordenadores: como assim?! Porque, não, a diretora não vai permitir, porque é um equipamento caro, que está trancado, que precisa até assinar papelzinho que estou retirando a máquina fotográfica. Então, olha como as coisas... e aí pensando, penso agora, que isso está na mão de todo mundo. E isso foi ontem, isso eu vivi há tão pouco tempo atrás. E aí eu fico pensando que o que para nós já está superado, eu digo nós, nós aqui que estamos... o quanto isso ainda é verdadeiro em muitos lugares. Mas, assim, se você quiser, conte comigo lá, se você quiser conversar também com o coordenador do Núcleo dessa questão, porque é um outro Núcleo, do [Núcleo de Educomunicação] EDUCOM, que ele trabalha com as crianças com foto, com vídeo. Fique à vontade, a gente tem o contato, no que precisar de mim, de verdade, você pode contar comigo.

Pesquisadora: Que bacana, agradeço muito, viu, Ruth.

Ruth Rocha: Eu que agradeço, eu que agradeço. E você chegou a conversar com a diretora, lá, com a Lygia⁹, já?

Pesquisadora: Ainda não, não consegui agendar com ela ainda. Vou conversar com a Eva agora à tarde, que é da EMEI, a Eva Furnari.

Ruth Rocha: Ah, ela é ótima, manda beijo para ela, fala que eu mandei, tá?! A Eva é uma graça, ela é muito fofa... isso que eu ia te falar. De repente, na nossa rede, nós também temos pessoas muito bacanas que podem te auxiliar. Você vai amar a

⁹ Há uma citação a uma possível entrevistada cuja participação não se efetivou, doravante denominada como Lygia [Bojunga Nunes], autora que nasceu em Pelotas-RS em 26/08/1932, mas mudou-se ainda criança para o Rio de Janeiro, onde estudou teatro, trabalhou como atriz e também no rádio e televisão. Escreveu obras que se tornaram clássicos da literatura infantojuvenil, como *A bolsa amarela* (1976), *A casa da madrinha* (1978) e *A corda bamba* (1979). Lygia escreve sobre temas da vida cotidiana de qualquer pessoa, misturando-os à fantasia (BRITTANICA ESCOLA, 2021).

Eva de cara, porque ela é muito bacana, manda um grande beijo para ela, viu?! Saudades da Eva. Ela faz um trabalho incrível, ela faz um trabalho incrível.

Pesquisadora: E aí, com a Lygia, também estou em tratativa de organizar um horário, para falar, porque a gente junta tudo: junta a tecnologia, a EMEI e a EMEF.

Ruth Rocha: E se você quiser, também, o EDUCOM, você me avisa e você também conversa com ele, porque ele é mais essa questão técnica, vamos dizer, de foto, de vídeo. E aí, tem umas coisas bem bacanas da EMEI que eles realizam. Tá bom, Ana? Mais alguma coisa que eu possa te ajudar?

Pesquisadora: Tá certo, te agradeço, um grande beijo. Por ora é isso. Muito obrigada, Ruth.

APÊNDICE C – Roteiro para entrevista com a gestora da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)

1. Descrição de perfil profissional.
2. Fale um pouco sobre o Currículo da Cidade: Educação Infantil: sua elaboração e a prática nas escolas.
 - Qual é a concepção de criança adotada pela rede municipal?
 - Quais concepções relacionadas ao ensino de práticas de leitura e escrita são adotadas pela rede municipal?
3. Como está previsto (ou como é orientado) o uso de tecnologias digitais no Currículo da Cidade para a Educação Infantil? Há formação das professoras e professores para o uso de tecnologias digitais com as crianças?
4. Quais tipos de recursos tecnológicos digitais estão disponíveis na EMEI?
5. Quais tipos de atividades livres e/ou dirigidas são realizados na Unidade Escolar utilizando recursos tecnológicos digitais? Como elas são planejadas?
6. Quais as principais limitações encontradas no cotidiano escolar para o uso das tecnologias digitais?
7. Há acompanhamento do uso de tecnologias digitais com as crianças? Como é feito?
8. Existe trabalho com tecnologias na Educação Infantil (recursos, orientações curriculares, formação docente)?
9. Quais características você acredita essenciais a uma tecnologia digital para ser usada com fins de aprendizagem de crianças pequenas? E no caso específico de aprendizagem de práticas de leitura e escrita?

APÊNDICE D – Transcrição da entrevista com a gestora da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)

Pesquisadora: Eu gostaria de iniciar pedindo para você contar um pouquinho [...] se você sempre atuou com Educação Infantil, se é algo recente, em que você vinha atuando nos últimos tempos, algo nesse sentido.

Eva Furnari: Eu ingressei na Prefeitura de São Paulo como [Professor de Desenvolvimento Infantil] PDI, que era um cargo anterior ao Professor de Educação Infantil, era o Professor de Desenvolvimento Infantil, ele atuava nos CEIs, no Centro de Educação Infantil, porque foi naquele período em que teve a transição mesmo dos CEIs, que pertenciam primeiro à Secretaria da Assistência Social e tinham passado para a Educação, há 16 anos. E aí eu atuei como professora durante 5 anos, depois eu passei para um concurso e acabei me tornando coordenadora. E aí eu não queria sair do meu universo conhecido, então acabei atuando como coordenadora também em CEIs. Tive uma experiência de quatro anos numa EMEF, daí eu já estava segura do meu cargo, de explorar outras etapas. E é bom, porque você também vê a continuidade do trabalho que você desenvolve na Educação Infantil, como é que essas crianças chegam no Ensino Fundamental e eu coordenava os professores dos anos iniciais nessa EMEF. Depois disso, acabei indo trabalhar numa Diretoria de Ensino, uma Diretoria de Educação, na verdade, a DRE Penha, aí trabalhei lá por 1 ano e meio, mais ou menos, e depois eu fui trabalhar no Núcleo Técnico de Currículo da Secretaria, porque nesse momento eles estavam revisando, reelaborando o currículo da Educação Infantil. A gente já tinha um currículo na cidade de São Paulo, que era o Currículo Integrador, mas havia essa necessidade de uma espécie de tradução desse material, que era muito sintético o Currículo Integrador, e a ideia era construir um documento que trouxesse algumas cenas que trouxessem maiores explicações para facilitar a implementação nas unidades. E foi nesse contexto que eu atuei na Secretaria Municipal de Educação até o final do ano passado e este ano eu retornei para a escola e a minha unidade é uma EMEI, então é a minha primeira experiência na EMEI. Antes disso, eu tinha uma experiência, mas na Educação Infantil com as crianças menores, de 0 a 3 anos. E aí, recente, que estou nessa... é a mesma etapa, mas tem as suas especificidades, as crianças são um pouco maiores, os professores também têm uma jornada diferente dos professores do CEI, então continua sendo um aprendizado.

Pesquisadora: E como foi a sua experiência em relação a esse processo de elaboração do Currículo? Você disse que ele já estava em etapa de revisão. Pelo que eu vi do documento, assim, ele foi um documento bastante discutido, colocado para o grupo e voltava para a Secretaria num movimento bem dinâmico. Você participou desse processo também?

Eva Furnari: Sim, como eu estava numa Diretoria Regional de Educação, as DIPEDs, que são as... a DIPED é a divisão pedagógica, a gente acaba chamando de DIPEDs as formadoras, então eu atuava como formadora da Educação Infantil, então desde o início das primeiras discussões, dos grupos de trabalho, seleção dos coordenadores, diretores que fariam parte desses grupos. Todas essas ações, elas eram acompanhadas pelas formadoras. Então eu não estava na Secretaria, mas eu já tinha tido acesso a esse material desde o início das discussões. Acho que talvez

por isso eu tenha recebido o convite para atuar na Secretaria, porque a ideia era fazer mesmo esse contraponto, essa revisão. Não sei se eu posso chamar de crítica, mesmo, assim... trazer outros olhares para o documento, porque ele ainda não tinha sido finalizado, ele estava ali no processo de elaboração, tinha uma parte [ah, você me desculpa, tem um cachorro]. Tinha até uma parte do material que ainda não tinha sido feita, que era a introdução dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, e aí precisava de toda essa articulação, porque o Núcleo Técnico de Currículo já tinha tido essa *expertise* quando da elaboração do currículo do Ensino Fundamental e havia a necessidade do currículo da Educação Infantil também seguir essas diretrizes, então a minha contribuição foi nesse sentido.

Pesquisadora: Em relação ao trabalho que é desenvolvido na rede municipal e apregoadado pelo Currículo da Cidade, o que você teria a dizer sobre a concepção de criança e sobre essas questões da alfabetização na Educação Infantil?

Eva Furnari: É, esse foi um tema, assim, bastante debatido, porque é um assunto um tanto temido pela rede. Quando fala em alfabetização nas discussões, assim, com a Educação Infantil, existe um temor de escolarizar as crianças, de trazer o treino, essa coisa muito rígida para a Educação Infantil. Porque, a Educação Infantil, ela acabou tendo, assim, esse status “de fundamental” muito recente. E aí, eu acredito que, para dar conta de toda essa carga mesmo: “agora nós somos uma escola, agora a gente faz parte da Educação Básica”, a Educação Infantil ficou um tanto perdida e acabou, muitas vezes, se aproximando do Ensino Fundamental e querendo, um pouco, se apegar a uma ideia de preparação, a uma ideia de já escolarizar, de já alfabetizar precocemente, que é um pouco o que algumas escolas particulares adotam. Então existe essa confusão mesmo, que eu acho que é porque é algo recente e daí, para criar essa identidade, mesmo, a Educação Infantil acabou se distanciando dos parques infantis, que tinham essa coisa mais de recreação, das crianças ficarem mais livres e serem até cuidadas e acabou se aproximando muito. Então, ela estava num extremo e depois passou para o outro. E aí, acho que agora todos os documentos da Secretaria estão retomando essa discussão, porque a ideia é tanto superar essa ideia de uma educação reparadora, de uma educação voltada para o assistencialismo, quanto de uma educação preparatória, que vai fazer com que essa criança seja forçada a conter seus movimentos, porque a gente sabe que a criança aprende pelo corpo e essa escolarização mais voltada para o aprendizado de letras, assim, ela acaba cerceando muito a questão do movimento, linkando esse aprendizado à cópia, ao treino, que é algo totalmente oposto aos documentos, porque a criança vai aprender, sim. Existe essa... a leitura, a escrita, ela faz parte da nossa vida, então existe, sim, essa preocupação nos documentos da Prefeitura: a ideia que você leia para essas crianças todos os dias, que você tenha esse hábito de contar história, de apresentar o livro mostrando a sua capa ou a ilustração, a ideia que você seja o escriba dessas crianças, então fazendo listas, trabalhando com calendário, que você ajude eles a recontarem uma história, escreva um bilhete, faça um convite... sei lá, ou um cartão de aniversário. Então, tem diversas formas de você trabalhar alfabetização, mas desconectada desse viés de treinamento, dessa coisa de contenção, e de preparação mesmo, de coordenação motora, de treino no papel, para que a criança aprenda tudo isso porque é importante, assim, que ela aprenda a ler, que aprenda a escrever, mas não que seja forçada, não que isso iniba essa criança de brincar. Então eu acho que, os documentos, eles vêm reforçar isso, que a criança precisa brincar, precisa explorar, então ela vai ter curiosidades, vai fazer um

levantamento de hipóteses, você vai trabalhar por meio das curiosidades que essa criança tem, sem ser algo desconexo, [como eu posso dizer], sem seguir a rigidez de um livro didático, mas partindo mesmo dos interesses dessa criança, do contexto em que ela está inserida. Acho que é um pouco nesse sentido que os documentos se direcionam.

Pesquisadora: Tem algum tipo de prescrição em relação ao uso de tecnologias na Educação Infantil, seja de 0 a 3 como 4 e 5 anos? Porque a gente percebe que, no Ensino Fundamental, é algo bem delimitado, em termos de recursos, em termos de como isso se dá. E na Educação Infantil, como funciona?

Eva Furnari: Então, na Educação Infantil existe uma orientação voltada para o trabalho com as mídias, mas isso não está tão chancelado quanto está no Ensino Fundamental, em que as crianças já têm uma aula posta, um período destinado àquilo, então, acaba... os professores desenvolvem atividades que contemplam as tecnologias, mas isso, pelo menos nas unidades onde eu trabalhei, partia muito mais da organização do coordenador e dos professores, do que algo, ali, colocado de uma maneira mais rígida, mais determinada. O Currículo fala que você precisa apresentar para essas crianças as ciências, as tecnologias. Tem ali alguns saberes que perpassam, então desde, sei lá, o uso de uma lupa, a gente está falando de uma tecnologia também, não só das tecnologias digitais. Então, o uso da calculadora, eu acho que os professores eles acabam lançando mão muito mais dessas tecnologias do que das tecnologias digitais, até por uma ausência de equipamentos, mesmo, de acesso a isso na Educação Infantil. As crianças muitas vezes tiram fotos, assistem vídeos, elas têm acesso dessa maneira, mas se a gente pensar na informática, que é o que se aproxima mais do Ensino Fundamental, isso está mais distante da Educação Infantil.

Pesquisadora: Na EMEI vocês têm algum tipo de recurso tecnológico digital, tem algum cantinho que seja preparado para isso, ou acaba sendo mais diluído, mesmo, na rotina?

Eva Furnari: Recentemente nós recebemos um kit e a gente estava aguardando a instalação, que todas as salas seriam digitais, teriam um telão, um computador e um projetor para a realização das atividades, e até por conta desse contexto de uma educação híbrida, onde talvez uma parte das crianças frequentariam presencialmente e outra parte continuaria no ensino remoto. A gente recebeu esse material, mas a gente não conseguiu utilizar porque ele não foi instalado, não tem acesso à rede nas salas de referência. Então, por enquanto, é só uma proposta. As crianças não fazem uso de tablets, o máximo que as crianças acessam de tecnologia é a máquina fotográfica que a escola dispõe, para alguns momentos, as crianças já fizeram algumas itinerâncias. Quando estava aberto para visita dos espaços, ali é uma região com vários equipamentos, então as crianças visitavam, às vezes levavam a máquina e elas mesmas fotografavam. Algumas vezes o professor disponibiliza o celular dele para as crianças, mas tablet, computador, isso não tem disponível, não.

Pesquisadora: Em relação à formação docente, existe um programa de formação que use essa temática das tecnologias digitais e que seja aplicável para os

professores de EMEI ou acaba sendo realmente algo que ocorre por conta própria, por uma afinidade ou interesse maior no assunto?

Eva Furnari: Acho que esse contexto da pandemia impulsionou variadas formações e uma das formações que mais tinham demanda - e oferta também - foram as voltadas para o uso das tecnologias. Os professores se depararam com a necessidade de criar um e-mail e utilizar o Google Sala de Aula, como é que eu posto, quais são as funcionalidades desse programa. Alguns professores participaram de formações nesse sentido, até para auxiliar no ensino remoto, e também porque este ano vai ser implantado na Educação Infantil o Sistema de Gestão Pedagógica, o SGP. A EMEI onde eu trabalho agora participou do projeto piloto, então eles já sabiam do que se tratava. Esse sistema que vem para... como um auxiliar, não sei se você é professora da rede.

Pesquisadora: Sou coordenadora dos anos iniciais.

Eva Furnari: Ah, então, você já sabe como é o sistema, para que ele funciona e serve; então, elas estão agora passando por algumas formações para poder utilizar a ferramenta, se habituar, no começo é bem difícil. Como o sistema foi adaptado do Ensino Fundamental, ele tem algumas fragilidades, nem tudo funciona. Isso aconteceu também quando ele foi implantado nas EMEFs, então é um período, mesmo, de adaptação. E aí, por conta disso, elas estão se apropriando também dessa tecnologia: “ah, eu posso fazer o registro aqui, depois vou fazer upload das fotografias e vou ter mais acesso, todos os registros vão constar nesse sistema”, não todos os registros da unidade, mas uma boa parte deles, porque a ideia é colocar o Diário de Bordo, o registro individual da criança. É um sistema bem completo e as professoras também receberam formação de um dia, uma vez só, porque ainda está muito recente, depois teve essa interrupção do início letivo, mas elas estão caminhando já para poder fazer. Acho que tem algumas formações também da Secretaria Municipal voltadas para a produção de vídeos curtos, utilização de ferramentas para o ensino remoto, então, eu acredito que, nesse período, esse tipo de formação voltada para essa temática foi até bem intensificada de 2020 para cá.

Pesquisadora: Não, só esclarecendo, eu não atuo na rede de São Paulo, atuo no interior, em São José do Rio Preto. Então, você falando do sistema, é um sistema basicamente para Documentação Pedagógica, que elas estão iniciando.

Eva Furnari: Isso, ele veio para poder substituir o Diário de Classe, então você usa ele para lançar tanto a frequência quanto observações, quanto para o planejamento, então ele também substitui o que a gente chama de Diário de Bordo. Então, você tem um campo para fazer o planejamento, um campo para você poder colocar algumas anotações, algumas proposições, reflexões, mesmo, para replanejamento. Você tem um campo para você colocar a carta de intenções, que é uma espécie de substituto do planejamento anual, também, que elas vão ali colocar tudo que elas gostariam de desenvolver com as crianças. Tem uma parte que é para registro individual, então as observações que eles vão fazendo das crianças, eles lançam nesse sistema, não precisa ser diário, mas a ideia é que você faça diversas observações para poder depois alimentar o registro de desenvolvimento da criança, que é um documento semestral que você faz observando aquela criança, de como ela chegou até o período em que você está fazendo e, ao final do ano, a mesma

coisa, e a ideia é que leva esse documento depois para o professor do primeiro ano, para que ele conheça essa criança, para que ele tenha acesso, já que a ideia não é aplicar nenhuma nota, nenhum conceito para a aprendizagem dessa criança, é mesmo o registro do percurso. A gente até costuma chamar, várias vezes, e esse registro pode conter fotos, trechos das falas das crianças, algumas unidades conseguem até gravar alguns momentos. Normalmente eles têm fotos e o texto escrito.

Pesquisadora: Bem interessante, acho que é “meio sonho de consumo” abolir o papel Diário de Classe [risos]. Essa coisa do preenchimento, e aí, quando muda alguma coisa, há todo um movimento de convencimento.

Eva Furnari: É, também porque falta um pouco de recursos, então, assim, os professores acabam tendo que usar os momentos que eles têm ali para planejamento, compartilhar o computador para poder lançar aquela informação, o computador, eles não conseguem... Agora o sistema ainda tá funcionando no smartphone, mas ele não estava adaptado no início para isso. Falta o wi-fi nas escolas, então o professor precisa usar a internet própria dele, não consegue levar um computador pessoal para poder fazer um uso, então... é que é uma escola pequena, então a realidade é diferente, mas em escolas maiores, é bem difícil você gerenciar o uso dos equipamentos com muitas pessoas. Mas eu acredito que, assim que eles se acostumarem, se apropriarem, jamais vão querer voltar para o papel, porque você consegue retomar o que você fez, consegue anotar alguma intercorrência e se comunicar com seu colega do outro turno, se você atende a família, para o coordenador facilita muito, porque você consegue, você tem acesso a todas as turmas - o seu perfil visualiza, mas não edita - você consegue ver quantas faltas tem aquela criança, você não precisa esperar o professor, pedir pra ele, você mesmo visualiza se tem alguma anotação, se tem algum relatório, você consegue acessar tudo isso sem precisar buscar o professor, buscar o Diário: é ótimo. Acompanhar de anos anteriores, porque muitas vezes esses diários são arquivados, então você não sabe, e se você tem no sistema é muito mais à mão.

Pesquisadora: Sem dúvida. Você comentou sobre o trabalho com vídeos e fotografia, que muitas vezes acaba sendo o mais próximo que a criança chega da tecnologia digital. Isso é uma prática bem comum? Como as professoras inserem isso no cotidiano, no planejamento delas?

Eva Furnari: É bem comum, acho que desde os smartphones, as câmeras fotográficas ficaram até um pouco mais abandonadas, então o professor tem, ali, um celular à mão e ele acaba registrando muito mais. Desde 2017, uma das propostas da Secretaria é o fortalecimento desse registro, então, tanto nas formações das Diretorias quanto nas formações das escolas, a orientação é que esses registros sejam enriquecidos, porque é por meio deles que o professor vai qualificar a prática. Eu acho que o reforço a essa qualificação dos registros também fortaleceu o uso das tecnologias, porque, para não perder nada, muitas vezes o professor grava, fotografa, até porque depois ele vai precisar retomar esses registros lá na frente, para os relatórios descritivos. Então existe uma preocupação em documentar. E aí, o vídeo, a fotografia auxilia nesse apoio à memória. Eu percebo que eles usam também com essa intenção depois, de utilizar para essa documentação que a escola precisa dar conta.

Pesquisadora: Uma outra pergunta que eu tenho é em relação ao seu conhecimento todo sobre o desenvolvimento da criança e sobre as questões da infância. Você acredita que o uso de tecnologias digitais é benéfico e facilitador da aprendizagem e em que medida, porque a gente tem visto as crianças expostas a telas por muito tempo, às vezes desde muito pequenas, e existem vários dissensos em relação a isso. Como você enxerga isso?

Eva Furnari: Eu acho que a tecnologia é suporte, muitas vezes a gente vê a tecnologia como um substituto do fazer do adulto, então você deixa a criança na frente das telas ou com um jogo, em tempo de espera, então para passar o tempo, e eu acho que a função da tecnologia na educação não é essa. Você pode utilizar, de repente, um vídeo, essa ferramenta facilita muito, mas com que propósito? É um material que vai ampliar o repertório dessa criança, ou ela está vendo, sei lá, Peppa Pig de novo, entendeu? Sei lá, algum vídeo, Baby Shark, algum vídeo que ele já tenha visto e revisto, que ele consiga acessar na casa dele, em outros espaços. Acho que a função da escola é ampliar repertório. Se a tecnologia for utilizada para isso, com a intervenção do adulto, com o suporte do professor, acho que ela vem para poder colaborar. Mesmo no ensino remoto, que foi criado como um paliativo para esse momento de afastamento, a ideia não é que a criança fique na frente da tela: tem acompanhamento de um adulto, que tem uma proposta de leitura de história. Os professores eles costumam, sempre, dar alguns indicativos de como as famílias poderiam orientar aquela leitura, então: fazer algumas perguntas, às vezes é uma história que trata de alguma brincadeira tradicional, então aquilo acaba se desdobrando em brincar, também, daquilo, acaba ampliando o diálogo: você gostava de brincar do que na sua infância, compartilhe com quem tá ali. Então, sempre tem um direcionamento para que a coisa não se esgote ali na tela, que ela tenha outros desdobramentos e que envolvam as outras linguagens, porque a tecnologia é só uma das linguagens e, na infância, tem outras linguagens que devem ser muito exploradas: tem o movimento, tem as artes, tem a ludicidade... tem muita coisa que você precisa explorar e a tecnologia, isolada, não dá conta.

Pesquisadora: Quando a gente olha para esse cenário da pandemia, sabe que todas as crianças estão tendo prejuízos, mas a impressão que nós temos é que a Educação Infantil é a mais prejudicada, pela característica que é própria dela. Então, o que eu queria era saber como vocês têm visto isso; como vocês, enquanto equipe docente de uma EMEI, de olhar para esse desenvolvimento das crianças e para as respostas que, às vezes vêm e às vezes não vêm, do ensino remoto? E como as famílias também têm demonstrado isso para vocês em relação a esses prejuízos?

Eva Furnari: A própria legislação fala que a educação a distância... que não existiria educação a distância na Educação Infantil. Esse ensino remoto é mesmo uma adaptação, é algo que veio para atenuar e não para substituir. Acredito que, assim que for estabelecida a possibilidade de retorno, o ensino remoto na Educação Infantil não é o desejável, porque a criança na Educação Infantil aprende muito interagindo: interagindo com outras crianças, interagindo com os adultos, com os espaços, com os materiais. Então, ela precisa desse momento e é o que a gente tem de maior devolutiva das famílias: sente muita falta da escola, e do que ele sente muita falta da escola é desse convívio com as outras crianças, com o professor. A gente tem feito alguns momentos, tem ali um momento que a gente chama de live,

em que o professor fica ao vivo e interage com as crianças, faz alguma proposta. Mas é um momento, não é como você ter isso todos os dias, você estar... a criança aprende muito com o outro, ela aprende nessa observação. E a escuta... por mais que o professor planeje as atividades desse ensino remoto, que ele elabore, tem uma parte que fica defasada e que a gente trata os documentos da Secretaria, que é a escuta. Então você vê as crianças brincando na areia e vê que elas estão interessadas em algo que elas encontraram ali e, a partir daquela daquela escuta, que é também uma escuta de observação, você faz uma intervenção, você pensa em alguma proposta para desdobrar, para fazer em outros dias e você só consegue fazer isso se você está observando, se está junto. E no ensino remoto isso não é possível. Fora que a gente tem uma dificuldade de acesso também, a gente tem postado diariamente as atividades, mas o acesso ainda é pequeno. Muitas famílias vêm retirar, às vezes, alguma atividade impressa, aí também acaba resvalando em outros problemas, porque a gente fica muito pautado no papel, que é algo que a Educação Infantil quer romper, dessa coisa de só ter a folhinha, de ter o concreto para ser produção. Então, a família também não é formada para isso, ela pode dar um suporte, pode vir nesse momento para atenuar, mas ela não vai conseguir, ela não tem essa formação para poder desenvolver as propostas e passar para o professor o que seria necessário replanejar, porque ela não é formada para isso, ela tem outros afazeres, a gente tem esses relatos também: ah, eu não consigo entrar nesse horário, eu só vejo com ele aos fins de semana, eu não tenho dados, então eu acabo usando só a internet, para ver um vídeo é mais difícil, então são muitos problemas assim, por conta de conectividade, de equipamento mesmo. Só tenho um celular, não tenho computador. Então é difícil. A Educação Infantil está, sim, sendo muito prejudicada. As crianças receberam dois materiais produzidos pela Secretaria, que foram os cadernos Trilhas de Aprendizagem - Volume 1 e o Volume 2, é um caderno dividido em alguns eixos, então tem brincadeiras, musicalidade, literatura, conhecimento científico, e aí tem algumas proposições. Uma parte com a atividade, uma parte para a família fazer o registro, seja para a criança desenhar ou mesmo para ela fazer alguma anotação. É um material de suporte, não é um material que vem para cercear, mas ele é muito menos do que ele teria se estivesse frequentando regularmente o ensino presencial. Mas é algo, sabe, quando a gente... eu acredito que é assim, também: logo no começo, a Educação Infantil ficou um pouco resistente a aderir ao ensino remoto, mas quando a gente também não tem nada, para não deixar esse vazio completo, romper esse vínculo de uma hora para outra e totalmente. Acho que o ensino remoto vem mais nesse sentido de manutenção do diálogo. Mais do que realizar todas as proposições, é um canal onde as famílias podem se comunicar, onde algumas vezes as crianças interagem com outras crianças que estão na live e com o professor, onde a família às vezes acessa alguma literatura, alguma música, os professores gravam algum vídeo, que eles não teriam autonomia para poder fazer por si só.

Pesquisadora: Como a experiência que eu trago é do primeiro ao quinto ano, a gente acaba vendo que, o que é possível fazer, não promove interação. As professoras, muitas vezes, gravam um vídeo para as crianças e fica aquele papel só receptivo, porque é o que é possível. A gente tenta promover um momento de interação síncrono e é muito difícil mesmo, essa questão da conectividade barra a interação e o que se tenta desenvolver.

Eva Furnari: Lá a gente conseguiu esse momento de interação, assim, ao vivo, uma vez na semana, só que, também, é no horário de formação delas, porque é o horário em que elas não estão com as crianças, já que o atendimento retornou presencial. Então elas estão nas turmas, não tem como, não existe aula síncrona. E, assim que acaba a aula, às 11 horas, e às 11h30 esse professor estaria ali na formação, a gente organizou para ele poder fazer a live, mas aí também é um horário que está bem próximo ao horário do almoço, às vezes as famílias estão se organizando para preparar, algumas estão no trabalho, não têm como acessar. Tem vários empecilhos, a gente acaba atendendo a alguns.

Pesquisadora: Só voltando um pouquinho para a experiência que você comentou que teve na EMEF. Eu percebi que, no Currículo da Cidade, tem um capítulo específico sobre a articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, e pela sua experiência, o que você viu principalmente nessa transição, se é que existe uma transição, realmente, ou se existe uma ruptura, porque pelos próprios documentos nacionais a gente vê uma diferença grande. Existe uma prescrição de que o primeiro ano seja muito próximo à Educação Infantil - mais próximo à Educação Infantil do que ao Fundamental - mas, pelo que a gente percebe, isso vai se perdendo muito no segundo ano parece que já entrou no Ensino Fundamental. Então como você viu isso, essa situação da criança sair em dezembro do Jardim 2 ou 2ª Etapa e em fevereiro ela estar no primeiro ano e como isso mudou, para ela, em termos de escola?

Eva Furnari: Em diversos momentos o Currículo se torna mais uma carta de intenções, então eu acho que, às vezes, a gente tem alguns desejos sinalizados, mas existe um caminho, ainda, árduo, para conseguir. Nunca vivenciei essa experiência de uma Educação Infantil em continuidade ao Ensino Fundamental, exceto em situações pontuais. Trabalhei numa unidade em que as crianças da EMEI visitaram a escola que eles iriam no ano seguinte, conheceram os espaços, acho que foi bem bacana, porque até o espaço é muito diferente: a configuração, as mesas, o tamanho da escola, o pátio; e uma reunião pedagógica que também foi realizada com os professores, quando eu trabalhava no CEI, com os professores da EMEI. Porque também existe uma ruptura dentro da própria Educação Infantil, então, as crianças que estão no CEI poucas vezes têm contato com as escolas, porque existem alguns [Centros Municipais de Educação Infantil] CEMEIs na cidade, que são essas escolas que atendem às crianças do CEI, que seria a creche nos documentos federais, e as escolas de Educação Infantil, as EMEIs. Existe uma ruptura interna também, existe um certo preconceito, ainda, de que no CEI as crianças usam fralda, elas só choram, é só cuidar e é como se a EMEI estivesse mais colada já com a escola, enquanto o CEI estivesse mais colado com uma concepção mais assistencialista, mais protetiva. Existem duas questões que precisariam ser rompidas: essa repartição que existe na Educação Infantil e depois com o Ensino Fundamental. As crianças acabam tendo um acesso muito restrito e depois, pela experiência, menos voltada às infâncias. Muitas escolas não têm parque, se têm, tem um horário muito reduzido para poder utilizar aquele momento. A configuração das salas é totalmente diferente: é todo mundo junto, fazendo as mesmas coisas, quatro ou cinco horas sentado, enquanto na Educação Infantil ainda observo que é mais flexibilizado. Por exemplo, lá na escola não tem carteira para todo mundo, mesa para todo mundo, porque a ideia é que alguns estejam na mesa e outros estejam em outros espaços fazendo outras coisas. A sala são ambientes,

então a proposta é que ninguém tenha uma sala ali para chamar de sua e fique lá o tempo todo. A ideia é que as crianças rodiziem pela escola, que a gente possa deixar. Tem um ateliê, então as crianças vão poder usar diversos materiais que têm à disposição, vão poder escolher com que material eles querem desenhar, o que vão utilizar, é na altura das crianças, então eles conseguem pegar. Isso vai na contramão, um pouco, do que eu vi no Fundamental, que tem o armário do professor, onde os materiais estão todos lá. Essa autonomia vai se perdendo um pouco. Na Educação Infantil, eu vejo as crianças se servindo, comendo de garfo e faca; e aí, você vai para o Fundamental e vê as crianças sendo servidas e comendo de colher. Então, é como se tivesse até uma regressão desse trabalho, dessa construção da autonomia. E aí eu entendo que é porque a configuração da escola é outra, muitas escolas compartilham com os anos finais. Eu acho que a gente ainda tem um longo percurso para conseguir, mesmo, essa transição mais suave. O que a gente vê é uma ruptura e momentos pontuais de diálogo.

Pesquisadora: Você vê essa ruptura também com as famílias, em termos de encararem de formas diferentes a escola de Educação Infantil e a de Ensino Fundamental?

Eva Furnari: Eu acho que depende um pouco da clareza que essas famílias têm sobre a Educação Infantil. Algumas acabam entendendo a Educação Infantil como menos importante do que o Ensino Fundamental, então: tudo bem se ele faltar hoje porque ele brinca, enquanto o Ensino Fundamental tem carga muito mais de: você vai perder o que o professor vai ensinar, você está aprendendo, essa coisa mais conteudista. Mas acho que é uma concepção que está mudando e que depende muito da clareza que essas famílias têm. Na escola onde eu estou atuando agora, os pais veem a Educação Infantil como bem importante, às vezes, eles solicitam mais atividades, estão preocupados porque elas estão afastadas da escola, não só porque elas não estão convivendo, mas, assim, com o aprendizado mesmo: ah, será que vai estar tudo bem mais para frente, será que não vai ter... porque eles valorizam essa etapa e também porque isso é resquício da educação preparatória, porque eles acham que indo para a EMEI, eles irão melhor nos anos iniciais. Existe ainda essa preocupação das famílias, dessa criança não chegar despreparada nos anos iniciais. Eu acho que é porque é a etapa que está destinada, mesmo, à alfabetização e alfabetização é um divisor: um adulto que não está alfabetizado, está totalmente apartado. Se a criança tiver acesso a essa alfabetização, entendo que, ali, um portal se abre e, para a família, isso é relevante, então é compreensível que tenha toda essa valorização do Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil.

Pesquisadora: Dos itens que eu tinha colocado aqui, a gente conseguiu contemplar tudo. Te agradeço muito, Eva, pela disponibilidade e pelo auxílio, obrigada mesmo.

Eva Furnari: Espero que dê certo, agora, que você consiga fazer as suas outras entrevistas, não sei se você tem mais aí, pela frente e, me avisa quando for sua defesa.

Pesquisadora: Tá joia, aviso sim. Muito obrigada.