

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil





Prefeitura da Cidade de São Paulo

Fernando Haddad

Prefeito

Secretaria Municipal de Educação

Gabriel Chalita

Secretário

Emilia Cipriano Sanches

Secretária Adjunta

Marcos Rogério de Souza

Chefe de Gabinete

Diretoria de Orientação Técnica

Joane Vilela Pinto

Diretora

Divisão de Orientação Técnica

Educação Infantil

Sonia Larrubia Valverde

Diretora

Editorial

Centro de Mídias | SME

Magaly Ivanov

Revisão - Biblioteca Pedagógica | CM | SME

Roberta Cristina Torres da Silva

Projeto Gráfico - Artes Gráficas | CM | SME

Ana Rita da Costa

Editoração | CM | SME

Ana Rita da Costa

Cassiana Paula Cominato

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Diretoria de Orientação Técnica
Divisão de Orientação Técnica - Educação Infantil

O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil

São Paulo
2015




Ao contrário, as cem existem

Loris Malaguzzi




“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.”

Sumário

■ I - Apresentação	7
■ II - Tecnologias e Mídias: Das paredes das cavernas ao tablete	13
■ III - Criança, Infância e Sociedade: Entre areias e telas, o direito de construir castelos	18
■ IV - Linguagens Midiáticas e Educação Infantil: Tintas, luzes, telas, clic... e agora?	23
■ V - Tempos, espaços, ambientes e interações: “Empresta a máquina! Achei uma formiga!”	28
■ VI - Experiências com tecnologias, imaginação e descoberta: Cria, modela, recorta, virtualiza e transforma	33
■ VII – Referências	39

I – Apresentação

Na sociedade contemporânea, desde que nascem, meninos e meninas estão cotidianamente inseridos em um **universo midiático** que é potencializado por diferentes **recursos tecnológicos e digitais**. O computador, o celular, a TV, o rádio, a câmera fotográfica, o gravador de voz, a filmadora e o projetor são bons exemplos de recursos que permeiam o cotidiano de nossas crianças dentro e fora das Unidades Educacionais (UEs). Atentas, curiosas e com um olhar sempre investigativo, os bebês e as crianças, mesmo as bem pequenas, vão se apropriando das possibilidades de interação com esse universo e das diferentes formas pelas quais os adultos estabelecem relações **comunicativas e expressivas** com esses recursos midiáticos, tecnológicos e digitais¹.

Em consonância com o **Programa Mais Educação São Paulo – Programa de Reorientação Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP)**, a Diretoria de Orientação Técnica – Educação Infantil (DOT-EI) vem trabalhando em parceria com a Rede o conceito de Currículo Integrador da Infância Paulistana, a partir do fortalecimento das concepções expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Orientação Normativa nº 01/2013 “Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares”. Tais documentos defendem que as propostas pedagógicas das Unidades Educacionais de-

¹ Para melhor compreensão destes termos, observar a parte II deste documento “Tecnologias e Mídias: das paredes das cavernas ao tablet”. Segundo CEPEI e ZINI, 2013, ambientes híbridos são:

vem ter como um de seus princípios a valorização das múltiplas linguagens infantis como formas de expressão e não como disciplinas escolares e/ou áreas do conhecimento.

Muitas indagações nos cercam nesse contexto: como conjugar brinquedos, papéis, tesouras, tintas, lápis de cor, lupas, lanternas, massa de modelar, areia, computador, câmera digital, projetor, scanner, gravador, TV, rádio e outros materiais no cotidiano da Educação Infantil constituindo ambientes híbridos², espaços ricos em possibilidades de experiências para as crianças? Como o espaço e o tempo deverão ser organizados para a utilização de tais recursos? Quem deve utilizar esses materiais, as crianças ou somente os adultos? Que interações deverão ser asseguradas entre crianças e essa gama de recursos? Como os diferentes espaços das UEs devem traduzir-se em ambientes de infinitas possibilidades de descobertas, experiências e criação para as crianças?

Nosso objetivo com este texto é subsidiar as educadoras e os educadores em seus estudos e pesquisas nos momentos coletivos para o fortalecimento das práticas pedagógicas que utilizam os recursos tecnológicos e midiáticos em ambientes híbridos, de modo a democratizar o acesso, provocando

2 Segundo CEPPI e ZINI, 2013, ambientes híbridos são:

[...] espaços que são mais agradáveis e flexíveis, menos rígidos, mais acessíveis para infinitas experiências. O ambiente é visto não como um espaço monológico estruturado de acordo com um padrão formal e uma ordem funcional, mas como um espaço no qual dimensões múltiplas coexistem, até mesmo as opostas. É criado um ambiente híbrido no qual o espaço adquire forma e identidade através das relações. Um espaço, enfim, que é construído não através da seleção e simplificação de elementos, mas através da fusão de pares e opostos (interior e exterior, formalismo e flexibilidades, materialidade e imaterialidade), o que produz situações ricas e complexas.

discussões sobre a presença, o papel e a potencialidade destes nas UEs como suportes das manifestações expressivas dos bebês e das crianças, como recursos que ampliem a pesquisa, a descoberta, a investigação, a observação, a comunicação, a interação e a divulgação das experiências infantis em conjunto com diferentes formas de linguagem. Tais interações são possibilitadas a partir da ação das educadoras e dos educadores para propor novos modos de organização do espaço e do tempo que garantam aos bebês e crianças experiências enriquecedoras e significativas com os recursos tecnológicos e midiáticos. Isto deve acontecer de maneira contextualizada no cotidiano das crianças em suas vivências, estando esses materiais disponíveis ao acesso.

O papel das educadoras e educadores é importantíssimo como “observador participativo” (SÃO PAULO, 2013). São esses atores que, a partir de seu olhar atento, sensível, interessado nos bebês e nas crianças, movem-se partindo de uma indagação: como proporcionar uma organização do espaço de forma criativa, na qual a escola da infância seja um território de amplas possibilidades de imaginação, de criação, de invenção, de descoberta, de acolhimento e de viver a plenitude de uma infância potente e feliz?

Para isso, defendemos que educadoras e educadores tenham como princípio de sua prática pedagógica o interesse pelos potenciais, pensamentos, formas de expressão, ideias e teorias dos bebês e crianças. Educadoras e educadores podem apoiar experiências infantis a partir da organização dos espaços, dos tempos e dos diferentes materiais que fazem parte do cotidiano das Unidades de Educação Infantil. O espaço da UE deve ser considerado como um importante elemento curricular, ser planejado de forma a garantir que os bebês e as crianças

vivenciem experiências cotidianas de participação, de escolha, de recolhimento, de diferentes interações, de colaboração, de valorização e de formas de expressão.

É preciso abrir o debate sobre a relação entre as linguagens midiáticas e a Educação Infantil, além de como os recursos tecnológicos, digitais e as mídias estão presentes e sendo utilizados de diferentes formas nas UEs.

Na RMESP vivencia-se duas situações distintas, uma delas é o Laboratório de Informática. A outra, são os espaços híbridos, em que se utilizam recursos tecnológicos em experiências e atividades diversas com os bebês e as crianças, que podem ser considerados como provocadores de reflexões e diálogos, contribuindo para a construção do Currículo Integrador da Infância Paulistana.

Como deve ser um trabalho que leve em conta o desenvolvimento da autonomia de educadoras e educadores de bebês e crianças, que tenha como mote os recursos tecnológicos e digitais? Como criar esta cultura de apropriação para que educadores e crianças sejam protagonistas de ações de aprendizagem?

Esta não é tarefa fácil e deve ser refletida e concebida na perspectiva de uma gestão democrática que leve em consideração o bom uso dos espaços e permita “os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (BRASIL, 2009).

É preciso, ainda, refletir sobre o quê e como se oferecem mídias e recursos digitais aos bebês e crianças e como concebemos este uso, tendo claro que é imprescindível superar o uso comercial de mera instrução e reprodução, ressignificando estas mídias e recursos para que possam ser instrumen-

tos de ação e experiências críticas e significativas para bebês e crianças. Necessita-se pesquisar sobre em que momento os recursos tecnológicos e digitais devem ser apresentados aos bebês? Em que contexto? Por estarem, em alguns casos, expostos a estes estímulos em suas residências, cabe à escola trazer para as atividades pedagógicas esta cultura? Com qual finalidade? É adequado? O que dizem as pesquisas que tratam deste assunto?

Seria oportuno disponibilizar e compartilhar experiências desenvolvidas na Rede para que se possa analisar e buscar referencial teórico e prático e, assim, a partir destas bases, estimular o protagonismo e a autoria de educadoras e educadores que trabalham com bebês e crianças, a partir do diagnóstico e da avaliação destas vivências.

As reflexões acima e os aspectos que serão destacados neste documento devem estar presentes durante os estudos e pesquisas das educadoras e educadores em momentos coletivos, considerando a Orientação Normativa nº 01/2013, no que tange à construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Tal Orientação compreende e considera os diferentes contextos socioculturais das crianças, bem como interesses e necessidades delas. Considera também, o bebê e a criança como pessoas capazes, que têm direito a serem ouvidas e levadas a sério em suas especificidades como sujeitos potentes, socialmente competentes, com direito à voz e à participação nas escolhas, respeitando a especificidade de cada faixa etária, entendendo que os bebês e as crianças dos Centros de Educação Infantil e das Escolas Municipais de Educação Infantil têm necessidades de espaços e tempos diferentes.

A proposta é democratizar o acesso e criar ambientes que possibilitem a expressão e a manifestação do bebê e da criança nas diferentes linguagens e nos modos de agir, para que

eles criem e recriem, vejam o mundo com seus próprios olhos, levantem hipóteses, construam relações e teorias numa concepção de infância que produz cultura e que inventa outras tantas possibilidades de conhecer e experimentar o mundo.

EMEI D. Leopoldina - Foto: Adriana Caminiti



II - Tecnologias e Mídias: das paredes das cavernas ao tablet

O novo não é uma propriedade da matéria, mas uma qualidade de consciência. Portanto, ele não reside em lugar algum, mas habita as consciências receptivas. Isto significa dizer que o novo é imaterial, não é o objeto que carrega consigo a novidade, mas o olhar de crescente consciência que percebe a diferença no novo e sempre antigo mundo material. (ALMEIDA, G., 2007, p.1).

Em seu artigo **Mitos e Realidade na Tecnologia Educacional**, no livro *Tecnologia Educacional*, Carina Gabriela Lion (1997, p. 25) esclarece que “tanto a palavra ‘técnica’ como o termo ‘tecnologia’, têm a mesma raiz: o verbo grego **tictein**, que significa ‘criar, produzir, conceber, dar à luz’”.

Neste sentido, tudo o que a sociedade criou, produziu, concebeu a fim de expandir a capacidade do ser humano pode ser considerado **tecnologia**. Este processo de criação acompanha o desenvolvimento de uma sociedade e faz parte da evolução da cultura vivenciada. Lion completa: “A tecnologia faz parte do acervo cultural de um povo. Por isso existe como conhecimento acumulado e por essa razão é contínua produção” (LION, 1997, p. 31).

A tecnologia que é hoje uma novidade, um dia será o antigo. A tecnologia que para algumas gerações é considerada antiga, será nova para outras que com ela nunca conviveram,

carrega consigo esta imaterialidade apontada na citação que abre este texto. Apresente uma máquina de datilografar para uma criança de sete anos e ela provavelmente estará diante de uma novidade considerada uma antiguidade para uma pessoa de setenta anos. Apresente um tablet para ambos e a qualidade de consciência se inverterá, ou seja, para o adulto não habituado com dispositivos móveis, o tablet será uma novidade, como a máquina de escrever para a criança. O desenvolvimento desta tecnologia acompanha os tempos e espaços de interação, conflitos e soluções encontrados pelos grupos sociais durante a história da humanidade. O desenvolvimento e a evolução destes recursos entre os diversos grupos sociais e as informações contidas neste processo foram essenciais à sobrevivência da cultura e legado destes coletivos.

Estas soluções são consideradas **recursos tecnológicos**, ou seja, os recursos que fazem uso da tecnologia em busca de soluções. Uma prática que hoje nos parece simples, como o registro da escrita em diferentes suportes, passou por uma evolução longa e constantemente modificada, adaptada, experimentada. Este processo foi sendo utilizado por diversos grupos distintos até que se popularizou. De ossos molhados em plantas maceradas e usados nas paredes de uma caverna, passando pelas penas, canetas tinteiro até a caneta esferográfica, a tipografia de uma máquina de escrever e de um computador.

O aperfeiçoamento destes recursos tecnológicos em ações de manuseio de informações e eficiência da comunicação propiciou a seleção natural de grupos que desenvolveram técnicas possibilitadoras de melhores soluções. O grupo que evoluiu do registro nas paredes da caverna conseguiu se comunicar com sinais de fumaça. A rapidez e a eficiência da comunicação passou do telégrafo até o e-mail. O domínio de maior amplitude e velocidade do transporte da informação que, histórica-

mente, determinou quais foram os ganhadores dos embates, determinou quem foram os dominados e os dominantes.

Com o desenvolvimento das **tecnologias da informação e comunicação**, Castells aponta que:

A revolução da tecnologia da informação e a reestruturação do capitalismo introduziram uma nova forma de sociedade, a sociedade em rede. Essa sociedade é caracterizada pela globalização das atividades econômicas decisivas do ponto de vista estratégico; por sua forma de organização em redes; pela flexibilidade e instabilidade no emprego e a individualização da mão-de-obra. Por uma cultura de virtualidade real construída a partir de um sistema de mídia onipresente, interligado e altamente diversificado. E pela transformação das bases materiais da vida – o tempo e o espaço – mediante a criação de um espaço de fluxos e de um tempo intemporal como expressões das atividades e elites dominantes. (CASTELLS, 1999, p. 17).

Mas que informação e comunicação são estas? Que poder a agilidade e a eficiência da produção e o acesso a estas informações e comunicações exerce sobre a sociedade? Estas informações e comunicações organizadas e manipuladas tornam-se mídia, conforme afirma Schwartz:

Toda mídia resulta da organização social do poder dos ícones. Da pintura rupestre de uma caverna pré-histórica às redes digitais contemporâneas, os indivíduos se organizam para criar e manipular símbolos. O legado é uma diversidade de linguagem e

códigos, suportes técnicos e materiais, sistemas de informação e meio de comunicação. (SCHWARTZ, 2014, p. 23).

É o conjunto de informações e o alcance das comunicações organizados desde a pintura rupestre feita com os ossos lambuzados de tinta vegetal até os vídeos virais que chegam no WhatsApp que chamamos de mídias. Os programas de rádio e de TV, jornais, novelas, filmes são os símbolos, os ícones manipulados por um determinado grupo. Cada uma destas mídias possui um **suporte** como ondas curtas, frequência modulada no caso das rádios e película no caso das fotos, filmes e novelas, papel no caso de jornais e revistas.

Estes suportes (papel, ondas curtas, frequência modulada, película) possuem cada um seu código **analógico** (tipografia, áudio, desenho, pintura) que necessita de equipamentos analógicos específicos para serem manipulados e interpretados.

Quando surge o recurso tecnológico capaz de traduzir o código analógico destes suportes para um só código **digital** (bits e bytes), torna-se possível migrar todas as mídias para um só **suporte**, o computador. Este evolui e se diversifica em formas e tamanhos, celulares, tablets, câmeras, Smart TV, surgindo assim os recursos tecnológicos digitais (**softwares e aplicativos**).

Em formato digital, as mídias não são mais uma realidade construída e manipulada somente por um grupo que possui o conhecimento técnico (jornalistas, escritores, editores, fotógrafos, radialistas), o que possibilita **o acesso de todos, sem a necessidade de dominar o código analógico do suporte** para utilizar a mídia. A criança brinca com a fotografia, sem a preocupação de aprender o código analógico, utilizando a técnica como forma de experimentação, possível de ser **virtualizada** como define Lévy em seu livro **O que é o virtual?**

A virtualização não é uma desrealização (a transformação de uma realidade em um conjunto de possíveis), mas uma mutação da identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado: em vez de se definir principalmente por sua atualidade (uma “solução”), a entidade passa a encontrar sua consistência essencial num campo problemático. (LÉVY, 1996, p. 7).

Tal qual a manipulação de uma fotografia digital de uma árvore, que não transforma a árvore, mas transforma o manipulador que constrói muitas árvores virtuais com infinitas possibilidades de identidade. São as explorações dos **suportes** em vivências e experiências de manipulação das **mídias** e as inúmeras possibilidades de transformação e invenção destas que chamamos de **linguagens midiáticas**.

EMEI Quintino Bocaiuva - Foto: Neila Gomes



III – Criança, Infância e Sociedade: entre areias e telas, o direito de construir castelos.

Na época das grandes descobertas, o homem sonhou que o mundo poderia ser melhor. E tentou inventar um ser humano melhor, capaz de conduzir estes ideais juntamente com a sua vida. A invenção da infância fazia parte deste sonho. (Trecho final da voz off no documentário “A Invenção da Infância”).

Ser criança é o mesmo que ter infância? Como é a infância na sociedade contemporânea? Como os avanços das tecnologias, principalmente de comunicações e consumo, se relacionam com a infância das metrópoles? Como os meios de comunicação, tão presentes socialmente, afetam a infância? Neste contexto, como as meninas e os meninos são educados e cuidados? Suas experiências de serem crianças são consideradas nas UEs de Educação Infantil?

A Sociologia da Infância apresenta o conceito de socialização em oposição à concepção de infância considerada como simples objeto passivo de uma socialização orientada pela instituição. A infância é um período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas, uma forma estrutural, ou seja, é uma categoria ou uma parte da sociedade como as classes sociais ou grupos etários. A infância é uma forma estrutural permanente que, embora seus membros mudem e sua natureza e concepção variem historicamente, é exposta às forças sociais que atingem também a idade adulta.

De acordo com o citado na Orientação Normativa nº 01/2013 (SÃO PAULO, 2013), as concepções sobre criança e

infância são constituídas socialmente, de forma histórica e cultural, que se firmam em diferentes contextos nos quais são produzidas e por diferentes forças, como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas das quais essas crianças fazem parte. Assim, levando-se em consideração os elementos relacionados com a imagem de criança constituída no tempo e na história, pode-se afirmar que existem múltiplas infâncias e diversas maneiras de ser criança.

As forças sociais alteram formas estruturais da sociedade em um sentido próximo daquele da infância. Vemos nos últimos anos cada vez mais grupos sociais saindo da passividade, questionando a concepção social dada a ele próprio, buscando, fundamentalmente, a garantia de seus direitos. Em consonância social, a concepção de infância que se defende é aquela que afirma a criança como sujeito de direitos, protagonista de sua ação e “participante da sociedade e da cultura de seu tempo e espaço, modificando e sendo modificada por elas.” (SÃO PAULO, 2014, p. 13).

Na sociedade contemporânea, o conceito de garantias de direitos vai de encontro ao estilo de vida centrado no consumo de bens, de cultura e informação. Nesse contexto, as crianças são vistas como consumidores imperfeitos ou passivos, contudo, há que se pensar em condições favoráveis para que meninos e meninas exercitem a livre escolha, definindo o quê e como consumir. Portanto, cabe ao educador oferecer práticas de recepção crítica do uso ou não das mídias digitais, que configuram atualmente um dos principais agentes de formação social.

Nesta concepção, o conceito de criança parte da ideia de atores sociais que se apropriam, reinventam, reproduzem, ne-

gociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares, negando o conceito de criança como receptáculo passivo, que passa a ser compreendido como ator social, como agente social, ativo e criativo, que produz ao mesmo tempo em que contribui para a produção das sociedades adultas, suas próprias e exclusivas culturas infantis.

Em relação à produção cultural, vivemos em um momento singular. Durante o último século, as pessoas tiveram, em relação às linguagens midiáticas, papel passivo de recepção daquilo que os detentores das mídias produziam. Com o avanço das mídias digitais, atualmente, qualquer um, incluindo os bebês e as crianças, pode fotografar, filmar, gravar, editar, mixar, compartilhar. A produção cultural, facilitada pelo acesso dessas tecnologias, ganha novas possibilidades, ampliando ainda mais as linguagens de comunicação e expressão. Por isso, “se antes foi fundamental formar para a recepção, agora é imprescindível formar também para a emissão e produção criativas” (OROZCO GÓMEZ, 2014, p. 33).

Segundo a publicação *As mídias no universo infantil: um diálogo possível*:

As tecnologias promovem um diálogo permanente entre a criança e o mundo. As linguagens midiáticas no universo infantil são recursos que possibilitam a todos os envolvidos na ação pedagógica a exploração de outros modos de ler por meio de imagens, ícones, textos e hipertextos, vídeos e animações. (SÃO PAULO, 2008, p. 19).

Ainda de acordo com o documento, a presença de tecnologias no ambiente educacional infantil, entendida aqui como meio, linguagem, permite às crianças desfrutarem os processos

de criação, descoberta e comunicação essenciais a uma participação ativa na construção do conhecimento e na produção de cultura.

Para Henry Jenkins (2008), as novas tecnologias proporcionam a existência de uma cultura de participação na qual há poucas barreiras para a expressão artística e a participação política, assim como forte incentivo à criação e à colaboração, mas para que isso ocorra, é papel da educadora e do educador ressignificar o uso que é feito dessas tecnologias, utilizando-se de estratégias que estimulem essa participação.

A presença das linguagens midiáticas está impregnada em nossa sociedade. “Para subsistir no mundo contemporâneo, as telas, talvez umas mais do que as outras, tornaram-se imprescindíveis” (OROZCO GÓMEZ, 2013, p. 69). Televisão, computadores, smartphones e projetores suportam um mundo digital de expressões e interações que deve se relacionar com o mundo concreto, real, da areia, do vestido, do brinquedo, das tintas, como também com o mundo imaginário, das fantasias, castelos, reis, tribos para formar um ambiente educativo de múltiplas linguagens e aprendizagens dentro das UEs de Educação Infantil.

A partir dessas novas interações, a UE de Educação Infantil é considerada um espaço das e para as crianças, como cita Faria,

[...] um oásis, um lugar onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode crescer, sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças. (FARIA, 2007, p. 72).

Entende-se, assim, que a criança é um cidadão de direitos, de maneira que tais instituições educacionais devem possuir:

[...] uma multiplicidade de configurações, vez que consideram de suma importância compreender o contexto sociocultural das infâncias e suas especificidades na sociedade contemporânea, para constituir práticas educativas autorais e adequadas às necessidades e interesses das crianças e suas famílias. (SÃO PAULO, 2014, p. 11).

Assim, o brincar e a própria função das múltiplas linguagens em diferentes contextos permitem condições cada vez mais inovadoras e atuais de aprendizagens, respeitando as crianças como sujeitos sociais e de direitos, capazes de pensar e agir de modo criativo, participativo e crítico.

EMEI Quintino Bocaiuva - Foto: Neila Gomes



IV - Linguagens Midiáticas e Educação Infantil: Tintas, luzes, telas, clic... e agora?

Crianças brincam, expressam-se e relacionam-se com o mundo por meio das diferentes linguagens. Assim, materializam ideias, hipóteses, fantasias, desejos, lógicas, nem sempre ouvidos e considerados pelos adultos. Colocar o bebê e a criança no centro do planejamento curricular, conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), traz, portanto, grandes desafios e, dentre eles, destacamos a necessidade de ouvir, considerar e potencializar essas manifestações “linguageiras” das crianças. Trata-se de uma garantia de direitos. As crianças têm o direito:

[...] de se aproximar da arte em todas as suas vertentes: teatro, música, dança, literatura, poesia, cinema, artes visuais e MULTIMÍDIA; [...] de ter uma relação com a arte e com a cultura sem serem tratados como consumistas, mas como sujeitos competentes e, além de tudo, sensíveis [...] (LA BARRACA TESTONI RAGAZZI, 2011, p. 73)

Conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), a aproximação com as multimídias garante o direito das crianças ao acesso e uso dos diferentes recursos tecnológicos e midiáticos, amplia suas possibilidades de expressão. Neste sentido, um dos papéis das educadoras e dos educadores é o de potencializar a produ-

ção de culturas infantis, que tenham a escuta apurada e sensível na gestão do seu cotidiano com os bebês e as crianças e serem defensores das várias formas de ser criança e viver as infâncias.

“É a pedagogia que colhe e acolhe a criança competente e possibilita um professor competente. Que cria um contexto de escuta” (PONZIO, 2008, p. 50). Esta postura de educador competente possibilita a cultura da investigação e da pesquisa, bem como exige das educadoras e dos educadores despirem-se das certezas, para pautarem-se na observação, no diálogo com bebês e crianças, sua relação com as linguagens midiáticas. Permite considerar a escuta para além das palavras, como uma ação planejada, que permite conhecer as hipóteses formuladas por eles diante das múltiplas linguagens expressivas, das experiências que eles têm com os diversos recursos tecnológicos e midiáticos. É importante observamos qual a relação que bebês e crianças já estabeleceram ou não com os computadores, câmeras digitais, retroprojetores, tablets, celulares e como esta experiência digital se torna parte do processo de construção de conhecimento por eles.

Nesse sentido, um caminho a considerar seria disponibilizar diferentes recursos e equipamentos, tais como, tablets, smartphones, câmeras digitais, microfones, gravadores, dentre outros, com os quais os bebês e as crianças podem ter acesso a aplicativos, objetos de aprendizagem e simulações que estejam em um contexto pedagógico. Tais situações precisam possibilitar uma postura investigativa, a partir da observação e das interações com situações que simulem ações do cotidiano, com os quais bebês e crianças possam observar, retratar, registrar e expressar o mundo ao redor segundo seu olhar e concepções.

Ao proporcionar estes recursos e equipamentos aos bebês e crianças é imprescindível, como já afirmamos ante-

riormente, que não sejam simplesmente apresentados, considerando-os como receptores passivos de mídias e produtos digitais, mas que, acima de tudo, utilizem estes equipamentos e recursos digitais de forma autônoma, sendo criados e proporcionados situações e contextos nos quais possam exercitar sua criatividade, senso de curiosidade e investigação, para que possam, assim, ser autores e protagonistas de suas ações.

Dessa forma, considerar as ideias, sugestões, problemas e dúvidas dos bebês e das crianças possibilita a educadoras e educadores planejar e proporcionar cada vez mais novas e ricas experiências, revelando uma imagem de meninos e meninas competentes e produtores de cultura, desde a primeira infância, nos diversos tempos e espaços das UEs. Para isso, é necessário um processo de reflexão contínua sobre as condições de produções que são ofertadas a eles: quais recursos disponibilizamos? Como os organizamos? Em quais tempos e espaços? Devemos ter clareza que esses espaços não devem estar apenas circunscritos aos Laboratórios de Informática, e os recursos não se encerram com o uso do computador, devendo integrar outros olhares, abordagens e recursos, a partir do desenvolvimento de projetos pautados em uma perspectiva de educação pela descoberta e não pela instrução.

Portanto, não se trata apenas de autorizar ou negar o uso dos recursos tecnológicos e midiáticos, ou ainda limitar seu tempo de acesso e manuseio: trata-se de uma questão de mediação, de parceria nas descobertas infantis, “ajudando a criança a elaborar seus novos conhecimentos e experiências” (FORTUNA, 2014, p. 23).

Organizar experiências em que os bebês e as crianças, desde bem pequenas possam interagir com outras crianças e linguagens são fundamentais: “assim elas partilham e constroem

cultura, mas também se regulam mutuamente em relação às tecnologias digitais” (FORTUNA, 2014, p. 23).

Trata-se de ampliar as possibilidades de criação e expressão das crianças, para que mergulhem nas diferentes gramáticas das linguagens tecnológicas e midiáticas e não apenas no uso técnico de ferramentas.

Experiências nas quais bebês e crianças pintam desenhos prontos, brincam com jogos carregados de estereótipos e sem sentido ou assistem a filmes e desenhos com vistas ao silenciamento de seus corpos, pouco contribuem para a formação de um cidadão crítico. Nesse sentido, educadoras e educadores devem despir-se de certezas, aguçar o olhar para a investigação com as crianças, o que se traduz na metáfora do viajante, evocando um olhar de constante estranhamento e maravilhamento diante das descobertas. É encantar-se com a lógica apresentada por Maria Eduarda (5 anos), ao desenhar a Cuca e dialogar com sua professora:

- “Que lindo seu desenho!”

- “Não, Prô! Está é uma Cuca e ela tem que estar horrorosa!”

No cotidiano, ao favorecer a escuta em suas diferentes formas, educadoras e educadores provocam questionamentos e entram em contato com as hipóteses formuladas pelas crianças, o que implica em um planejamento com intencionalidade, marcado pela imaginação, curiosidade e frequentes tomadas de decisões, construindo um currículo que emerge na relação entre bebês, crianças e adultos no dia a dia das UEs de Educação Infantil, como enfatiza Laura Rubizzi:

Eu trabalho em um estado de incerteza porque não sei aonde as crianças chegarão, mas esta é uma experiência fabulosa! (Entrevista, 11 de novembro

de 1989). É como se estivéssemos decolando juntos em uma viagem. Ela pode ser curta, ela pode ser longa. Mas existe uma vontade intensa de fazê-la juntos (Discussão em grupo, 18 de outubro de 1990). (RUBIZZI apud EDWARDS, 1999, p. 166)

Essa “viagem” pressupõe desnaturalizar o olhar no cotidiano e permitir-se encantar com as descobertas e os diálogos para além das palavras, com luzes e sombras, fotografias, vídeos, desenhos projetados no retroprojetor ou no projetor, brincadeiras com webcam, dentre outras tantas possibilidades, favorecendo experiências diversas.

Nesse sentido, o processo de formação das educadoras e educadores deve contemplar os princípios da Pedagogia da Infância, explicitados na Orientação Normativa nº 01/2013, considerando a arte como fundamento, em um diálogo constante com suas diferentes manifestações expressivas. Requer, portanto, a formação de um profissional para além da técnica reducionista em programas, softwares e aplicativos. Outra questão importante a ser destacada refere-se à relação entre a tecnologia e o processo de documentação pedagógica, conforme destaca SCHWALL:

Os professores usam a tecnologia diariamente para processar vários documentos, como as conversas das crianças, carta aos pais, fotografias tiradas com câmeras digitais e documentação que será colocada na parede da sala de aula. (SCHWALL, 2012, p. 42).

Câmeras digitais, filmadoras, gravadores, arquivos em pastas digitais são, hoje, fundamentais para qualificar registros e documentos dos processos vividos por adultos e crianças nas UEs de Educação Infantil.

V - Tempos, espaços, ambientes e interações: "Empresta a máquina! Achei uma formiga!"

Estamos vivendo mudanças significativas, principalmente nos Centros de Educação Infantil (CEIs), Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) que recebem bebês e crianças que já estão imersas no universo digital. Contudo, nem sempre as culturas e espaços das UEs de Educação Infantil se adequam e conseguem assimilar com a mesma rapidez o que ocorre no mundo ao seu redor.

Os recursos tecnológicos e mídias, digitais ou não, podem contribuir qualitativamente nas experiências com os bebês e as crianças, promovendo aprendizagens relevantes e socialmente significativas, mas que por si só não bastam. Atualmente, percebe-se uma dificuldade em romper com arranjos espaciais convencionais que fazem parte do ambiente de aprendizagem das crianças, onde elas descubram sua utilização social enquanto brincam, de tal maneira que aprendam sobre si e sobre o mundo. A necessidade de controle do que acontece no ambiente educativo, que envolve não apenas o espaço, mas também as crianças, suas relações, o mobiliário e objetos é retratada, não somente, mas inclusive, na imagem organizacional do espaço, onde os critérios quase sempre baseiam-se na previsibilidade, contenção e interferência direta, viabilizando a vigilância e limitação das inquietações características da infância.

Considerando a concepção de infância aqui defendida, é necessário rever estes espaços e pensar sobre seus desafios

como um cenário carregado de emoções, historicidade, intencionalidade, expressão das experiências para ele planejadas e nele vividas. Ele não é neutro, pois demarca em si escolhas acerca das representações culturais, onde encontramos recursos que proporcionam o desenvolvimento de vivências que auxiliam a criança a compreender, construir e reconstruir o mundo em que vive. Assim, a maneira de organizar o espaço é um componente de pesquisa para a construção de um ambiente vivo, que se transforma, que não é estático e que inviabiliza modelos e receitas.

Tempos, espaços, tecnologias e interações contribuem com a qualidade na Educação Infantil e devem ser considerados na reorganização do ambiente. Proporcionar no planejamento e na organização dos espaços o acesso dos bebês e das crianças aos recursos tecnológicos e às mídias, analisando o que buscam aprender, o prazer que sentem, a fantasia, o encantamento, a imaginação, entre outras vivências, permite uma diversidade de experiências com interações e brincadeiras no cotidiano.

No que tange às estruturas físicas das EMEIs e EMEBS, o uso de tecnologias está organizado em Laboratórios e Cantinhos de Informática. A representação destes espaços reflete a organização da escola dentro das intenções do PPP. Contudo, independente desta organização, entende-se que o uso de equipamentos e recursos digitais não pode estar restrito a um tempo que imobiliza práticas inovadoras. É preciso pensar formas de democratizar o acesso que dialoguem com outros espaços da UE, que estejam ao alcance dos bebês, das crianças, educadoras e educadores, considerando as especificidades da comunidade em que cada Unidade está inserida.

Estas experiências podem ocorrer simultaneamente ou de acordo com a demanda e modos de perceber os bebês e as crianças e o aprendizado em cada uma das Unidades, sendo que cada experiência precisa ser difundida e ter a devida visibilidade para que possa servir de referência e parâmetro para que outras Unidades possam elaborar seus PPPs tendo bebês e crianças como centro do processo.

Vivemos atualmente em um momento de profunda reflexão e atenção, no qual modelos preestabelecidos impostos podem incorrer em equívocos, não permitindo que bebês e crianças sejam respeitados como sujeitos históricos de direitos. Para que isto seja evitado, é importante que cada Unidade, percebendo suas especificidades e realidade local, consiga organizar tempos e espaços entendendo que é um momento de coexistência de modelos:

Talvez estejamos num momento similar àquele em que os quadrinhos (HQs) começaram a adentrar a sala de aula com todos os questionamentos intrínsecos ao uso de um novo recurso: será adequado? Adequado? Trará resultados? Etc. Hoje o uso dos gibis não parece mais questionável. O momento atual é o da Cultura da Convergência na Educação, quando o velho e o novo coexistem, sem necessariamente que um seja pior ou melhor que o outro. Ambos são pontos que se encontram e se convergem para outra direção, outro caminho, agregando conhecimentos já estabelecidos aos que se produzem na contemporaneidade. (MUNHOZ, 2011, p. 107).

Sendo assim, é importante não ignorar o que já está constituído no trabalho dos CEIs, CEMEIs, EMEIs e EMEBS, mas observar, analisar e revisitar estas experiências com tecnologias, para que, de forma colaborativa, possam ser criadas outras práticas e vivências que venham a convergir numa nova cultura do uso de recursos tecnológicos e digitais na RMESP.

Desta reflexão é que devem emergir a definição de quais recursos e ações serão necessárias para promover as mediações a serem realizadas nestes espaços. Estes ambientes devem propiciar a interação dos diferentes recursos tecnológicos, mídias, brinquedos, brincadeiras, materiais não estruturados, para que proporcionem diferentes formas e arranjos que assegurem experiências significativas, com a mediação do educador de Educação Infantil, garantindo mais um elemento em meio a distintas formas de se provocar experiências éticas, estéticas, colaborativas e o direito à produção dos bebês e das crianças.

Pensando nas experiências de uso e manipulação das tecnologias e mídias nas Unidades de Educação Infantil, destaca-se, ainda, a importância de ter recursos que atendam às necessidades dos bebês e das crianças, que despertem e provoquem a curiosidade e maior interação entre eles. Lupas, lanternas, equipamentos sonoros, câmeras digitais, mesa luminosa, aparelhos de som, projetores de imagens, retroprojetor, gravadores de voz, computadores, tablet, microfones, entre outros, são exemplos de recursos tecnológicos que permitem a comunicação, estabelecendo experiências significativas em suas interações com o meio.

A organização do espaço deve prever, nesta proposta de currículo, “condições para o trabalho coletivo e para a organi-

zação de materiais, espaços e tempos”, conforme as DCNEIs, para assegurar a imersão dos bebês e das crianças nas múltiplas linguagens midiáticas.

Pretende-se, assim, estimular o uso da tecnologia e mídias como meios a contribuir para as experiências, as interações, as brincadeiras e as diferentes linguagens, visando ao desenvolvimento natural e sadio do direito que a criança tem de aprender.

O espaço deve possibilitar diferentes situações de aprendizagens, diversas vivências e fomentar curiosidades, assegurando a educação em sua integralidade. Considerando, ainda, as várias formas de ser criança, a UE deve garantir ações para que meninos e meninas possam escolher e ser ouvidos, criar e se manifestar por meio das infinitas linguagens, a fim do seu efetivo desenvolvimento.

EMEI D. Leopoldina - Foto: Adriana Caminiti



VI - Experiências com tecnologias, imaginação e descoberta: cria, modela, recorta, virtualiza e transforma

É experiência aquilo que nos passa,
nos acontece ou nos toca e,
consequentemente nos forma e nos transforma.
Somente o sujeito de experiências está aberto
à sua própria transformação.

Jorge Larrosa Bondía

Como criar um ambiente que possibilite infinitas experiências com as tecnologias, as mídias, a criatividade, a imaginação, a fantasia e a descoberta?

Essas experiências são possíveis de acontecer em espaços projetados diferentemente da maneira tradicional, menos rígidos, mais flexíveis, agradáveis, acessíveis, constituindo um ambiente híbrido, no qual dimensões múltiplas coexistem e a fusão de pares opostos acontece (materialidade e imaterialidade, interior e exterior), adquirindo forma e identidade por meio da intensidade, da qualidade e da fluidez das relações e experiências geradas nesses espaços.

O bebê e a criança, por meio da experiência, são capazes de explorar, discernir e interpretar a realidade usando seus sentidos. Para isso, alguns objetos como projetores de slides,

retroprojetores e fontes de luz artificiais trazem aos bebês e às crianças possibilidades de exploração, o que já é uma constante na infância (CEPPI; ZINI, 2013).

O ambiente deve ser organizado e preparado para a imaginação, investigação, pesquisa, observação, experimentação e criação, aberto e acessível aos bebês e às crianças para um aprendizado autônomo. Um ambiente rico em estímulos, em valores sensoriais diversos, para que cada bebê e criança adquira consciência sobre suas próprias características de recepção, possibilitando experiências não fragmentadas: táteis, auditivas, aromáticas, visuais, midiáticas, tecnológicas, criando relações com os materiais, com seus pares, com os adultos e com o mundo. Em seu processo de conhecimento do mundo, a experiência imaginativa é vital para as meninas e meninos.

A imaginação é fundamental na infância. Pode ser incentivada, cultivada e explorada. Tem papel crucial no desenvolvimento estético, afetivo e cognitivo. É um modo de a criança ver além, viabilizando as possibilidades.

A contemplação, o contato com a natureza, a descoberta da luz, do cheiro, da cor, o encantamento pela novidade, a experiência com a arte, são basilares para o processo criativo e imaginativo de meninos e meninas.

Segundo Bruno Munari, o pensamento cria a partir das relações com o que já conhece, assim nasce a fantasia, a criatividade e a invenção. Para o autor “a fantasia, a invenção, a criatividade pensam, a imaginação vê” (MUNARI, 1987, p. 17).

Oportunizar as vivências das culturas infantis, nos tempos e espaços das UEs, possibilita experiências imaginativas e

de autoria dos bebês e das crianças na perspectiva da construção de conhecimentos significativos, rompendo com a verticalização e a fragmentação do currículo.

Para Dewey (2010),

[...] a experiência não é simples sensação, fruto do mero contato com os objetos, com seus atributos isoladamente. Na verdade, as experiências efetivam-se pelas relações que as pessoas estabelecem com os objetos e seus atributos em um processo de discriminações por meio da experimentação. A experiência consiste na combinação ‘daquilo que as coisas nos fazem’ modificando nossos atos, favorecendo alguns deles e resistindo e embaraçando a outros e ‘daquilo que nelas podemos fazer’, produzindo-lhes mudanças.

No entanto, possibilitar a vivência de diversas experiências não é algo simples, especialmente nos contextos sociais contemporâneos. Nos espaços da Educação Infantil deve ser garantido o tempo das crianças, o tempo da experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar

aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24).

Esse tempo da experiência se contrapõe, de um lado, ao excesso de propostas que preenchem diariamente as rotinas, pautadas na ansiedade de contemplar uma infinidade de conteúdos, sobrecarregando os bebês e as crianças, impossibilitando-os de vivenciar verdadeiramente o que está em andamento e, de outro lado, aos longos tempos de espera ocasionados pela busca da padronização dos percursos construídos por cada um, obrigando-os a fazer as mesmas coisas, ao mesmo tempo, da mesma forma, aguardando sua vez, em uma falsa pretensão de que aprendam a se organizar como os adultos.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham a “oportunidade para manusear gravadores, projetores, computador e outros recursos tecnológicos e midiáticos”, sendo protagonistas nesse processo.

Deste modo, o trabalho com tecnologias e mídias na Educação Infantil deve priorizar e promover o diálogo do bebê e da criança com o mundo e também com as diferentes linguagens, potencializando o poder de comunicação das linguagens midiáticas e respeitando os princípios estéticos pontuados nas DCNEIs.

Sob essa perspectiva, é importante destacar que estes recursos midiáticos e tecnológicos não devem ser reduzidos à condição de instrumentos técnicos descontextualizados e desvinculados da vivência de experiências significativas individuais e coletivas, e sim dar lugar ao encantamento, ao maravilhamento e ao estranhamento singulares de cada bebê e criança em seu

processo de “[...] desequilíbrio nos seus sistemas de percepção do mundo, da informação e da formação do pensamento e do comportamento” (MALAGUZZI, 2005, p. 101).

Uma das características do trabalho com mídias e tecnologias é o potencial de criação e autoria. Os bebês e as crianças devem ser levados a experimentar, vivenciar, descobrir e criar. Experimentando, brincando com as mídias e as tecnologias podem descobrir um novo modo de comunicar, expressar, criar, pesquisar, imaginar e pensar o mundo. Desta forma, o que buscamos é possibilitar a constituição do sujeito da experiência, que é aquele que “se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (BONDÍA, 2002, p. 24).

A narração de experiência realizada com a utilização de câmeras fotográficas por crianças na faixa etária de 3 a 5 anos, Gobbi (2011) ressalta que, por meio destas vivências, a criança torna-se não só protagonista, mas autora deste processo, maravilhando-se e imaginando a partir das imagens capturadas pelas câmeras. Para tanto, é necessário que compreendamos as imagens captadas como resultado de uma experiência investigativa, criativa, de autoria e de escolhas, o que requer da educadora e do educador muita sensibilidade e o desprendimento de expectativas prévias. Podemos afirmar que esta colocação da autora não se aplica somente ao trabalho com câmeras fotográficas, sobre o qual ela discorre, mas sobre as experiências com as diversas linguagens midiáticas, já que fundam-se em princípios concernentes as concepções de criança, infância, currículo e Educação Infantil, explicitadas na Orientação Normativa nº 01/2013, que envolvem as experiências propor-

cionadas pelas vivências das múltiplas linguagens. Lembrando que a maioria dos bebês e das crianças hoje são rodeados socialmente pelas linguagens midiáticas, cabe às UEs privilegiar possibilidades em que não sejam apenas consumidores ou receptores no uso das mídias e das tecnologias, mas coautores, participantes ativos e brincantes.

Destacando a colocação de Santos:

Quase uma “pedagogia do arriscar-se”, concentrada no primeiro risco no papel em branco, na primeira pressão dos dedos na argila, no primeiro verso na criação poética, no primeiro som da improvisação sonora, nos primeiros passos brincantes da dança, na concordância das primeiras regras do jogo coletivo, no primeiro ato da brincadeira. (SANTOS, 2009, p.18).

Sendo assim, propomos que se inclua nesta relação a primeira fotografia, a primeira filmagem, o primeiro uso de um editor de texto, a primeira apreciação de sua própria imagem e de sua própria obra.

Levando em conta o momento de convergência vivenciado pelas UEs de Educação Infantil é importante que cada uma delas olhe para suas propostas pedagógicas, atentando-se para as diferentes apropriações dos tempos e espaços no que se refere ao uso de equipamentos tecnológicos e recursos digitais. Bebês e crianças precisam ser protagonistas de sua própria aprendizagem, portanto, deve-se refletir sobre quais propostas são necessárias para que estes princípios, aqui elencados, sejam contemplados. Este documento propõe-se a colaborar com este estudo e reflexão.

VII - Referências

ALMEIDA, Fernando José de. **Educação e Informática: os computadores na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Novo milênio novo de novo**. 2007. Disponível em: <<http://www.mundodosfilosofos.com.br/guilherme15.htm>>. Acesso em: 29 out. 2014.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Org.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Tradução: Patrícia Helena Freitag. Porto Alegre: Penso, 2013.

COSENZA, Ramon M. Educação Infantil, Infância e Cibercultura: como educar a geração que já nasceu no mundo digital. **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, ano IX, n. 28, jul./set. 2011.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor de crescimento e guia - os

papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 159-176.

FANTIN, M. As crianças e o repertório lúdico contemporâneo: entre as brincadeiras tradicionais e os jogos eletrônicos. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 13, n. 2, p. 9-24, 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: _____; PAHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FORTUNA, Tânia Ramos. Cultura lúdica e comportamento infantil na era digital. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 40, p. 20-23, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/10538/cultura-ludica-e-comportamento-infantil-na-era-digital.aspx>>. Acesso em: 20 set. 2014.

GANDINI, Lella et al. **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOBBI, Marcia Aparecida. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400018>. Acesso: 18 set. 2014.

HORN, Maria da Graça. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

LA BARRACA TESTONI RAGAZZI. **Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura**. Bologna: Edizioni Pendragon, 2011.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?**. São Paulo: Editora 34, 1996.

LION, Carina Gabriela. Mitos e realidades na tecnologia educacional. In: LITWIN, Edith (Org.). **Tecnologia educacional**: política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MALAGUZZI, Loris. **Bambini e computer**. Tradução livre: Alessandra Arrigoni e Luigina De Beni Arrigoni. In: Catalogo dela mostra I Cento Linguaggi dei Bambini. 2005, p. 101-102.

MUNARI, Bruno. **Fantasia, invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual**. Lisboa: Presença, 1987.

MUNHOZ, Gislaíne Batista. Metodologias ativas na aprendizagem da Cartografia Escolar. **Anekumene**, Bogotá, v. 1, n. 2, p. 86-110, 2011. Disponível em: < <http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/31> >. Acesso em: 10 out. 2014.

OSTETTO, Luciana E. Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. In: **Caderno de formação**: Educação Infantil: princípios e fundamentos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p.27-39.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação**: recepção midiática, aprendizagens e cidadania. Tradução: Paulo F. Valério. São Paulo: Paulinas, 2014.

PONZIO, Eloisa. A primavera de 1945. **Revista Educação**, São Paulo, ano 12, n. 133, p. 48-51, maio 2008. Edição de aniversário.

SANTOS, Marcos Ferreira. Experimentação pelas crianças: a brincadeira sensível. In: **Brincar**: um baú de possibilidades. São Paulo: Sidarta & Unilever, Projeto Aqui se Brinca, 2009. Prefácio.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **As mídias no universo infantil**: um diálogo possível. São Paulo: SME/DOT, 2008.

_____. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da Cidade de São Paulo.** São Paulo: SME/DOT, 2006.

_____. **Orientação Normativa nº 01/2013:** Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares. São Paulo: SME/ATP/DOT, 2014. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Orientacao-Normativa-n01>>. Acesso em: 21 maio 2015.

SCHWALL, Charles. O ambiente e os materiais do ateliê. In: GANDINI, Lella et al. **O papel do ateliê na educação infantil:** a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 31-47.

SCHWARTZ, Gilson. **Brinco, logo aprendo.** São Paulo: Paulus, 2014.

Grupo de Estudo e Trabalho para escrita do documento "O uso das tecnologias e das linguagens midiáticas na Educação Infantil"

Sonia Larrubia Valverde - SME/DOT Educação Infantil;
Renata Glória Cunha - SME/DOT Educação Infantil;
Rosangela Gurgel Rodrigues - SME/DOT Educação Infantil;
Paulo José Cavalcante - DRE Campo Limpo;
Viviane Aparecida Alves do Nascimento - DRE Santo Amaro;
Sandra Cavaletti Toquetão - EMEI Afonso Sardinha;
Claudia Maria dos Santos Guirao - EMEI Estrada Turística do Jaraguá;
Carlos Alberto Mendes de Lima - SME/DOT Gabinete;
Marcelo Augusto Pereira dos Santos - CEU Parque Anhanguera;
Helois de Oliveira Ribeiro - DRE São Miguel;
Juliana Diamante Pito - DRE Jaçanã/Tremembé;
Sônia Valle Otero - CEU CEI Quinta do Sol;
Cinthia Bettoi Pais - DRE Ipiranga;
Deise Tomazin Barbosa - SME/DOT Informática Educativa;
Jane Reolo da Silva - SME/DOT Informática Educativa;
Cristiane Coelho de Sousa Garcia - DRE São Mateus;
Rosa Silvia Lopes Chaves - DRE Jaçanã/Tremembé;
Cleide Marina Orlando - DRE Jaçanã/Tremembé.

Colaboradores

Gislayne Batista Munhoz – SME/DOT Informática Educativa;
Regina Célia Fortuna Broti Gavassa - SME/DOT Informática Educativa;
Roselaine Chanes - SME/DOT Informática Educativa.



PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

