

Educação Infantil e o Uso das Mídias

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.189.12>

Lizyane Francisca Silva dos Santos Locatelli

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-2744-9284>

lizyane@gmail.com

Monica Fantin

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-7627-2115>

fantin.monica@gmail.com

Resumo

O presente artigo analisa algumas produções culturais e as mediações que os professores propiciam às crianças da educação infantil da rede pública de Florianópolis, e é parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida entre 2018–2020 (Santos, 2020). Fundamentada nos estudos da infância, da cultura e da mídia educação, a pesquisa de abordagem qualitativa de caráter exploratório pretendia saber sobre as propostas docentes oferecidas às crianças e suas relações com a cultura, com as artes, com as mídias, seus repertórios, criações/recriações e a produção de sentidos e significados ao vivo e experienciado nesse espaço. Foi aplicado um questionário online para mapear as práticas pedagógicas dos docentes desta rede, e, posteriormente, foram realizadas duas rodas de conversa online, que aprofundaram algumas questões que emergiram neste processo, antes e durante a pandemia de COVID-19. As propostas pedagógicas mencionadas pelas participantes da pesquisa evidenciaram atividades ligadas à música, à brincadeira, à contação de histórias e ao uso de audiovisuais, sempre transversalizadas pela dimensão da participação das crianças e dos usos das mídias e tecnologias. Na análise dos repertórios culturais propostos às crianças antes da pandemia, as mediações docentes articulavam saberes por meio dos artefatos midiáticos e, durante o período de isolamento, a ênfase foi em manter o vínculo afetivo com as crianças. Observou-se também um hibridismo cultural nas propostas com as múltiplas linguagens. As mediações educativas sobre o uso das mídias na educação infantil sugerem que grande parte dos repertórios lúdicos são

provenientes da cultura midiática; que as professoras estão conectadas e utilizam as tecnologias digitais em seus planejamentos e registros, porém encontram dificuldades para realizarem propostas com estes artefatos no cotidiano. Tais considerações sinalizam novos desafios que podem ser abordados na continuidade dos estudos sobre o tema, investigando também o ponto de vista das crianças.

Palavras-chave

crianças, mídias, educação infantil, mediações docentes

As Relações das Crianças com as Mídias

Inseridas na cultura mais ampla, as mídias compõem cenários, tempos e espaços da cultura lúdica das crianças. É cena comum vermos bebês (de zero a dois anos) nas instituições educativas interessados nas telas de computadores e/ou celulares, fazendo de conta que estão realizando uma ligação em um celular/telefone de brinquedo, ou passando seus dedinhos nas telas, reais ou não, através da tecnologia ecrã tátil.

Mais comum ainda é perceber, através das falas e/ou no enredo das brincadeiras de crianças entre três e seis anos, detalhes de novelas, filmes, séries, programas de televisão, desenhos animados a que assistiram, vermos imitarem dancinhas de TikTok e comentarem videojogos e jogos online. Também fazem referência a alguns vídeos de canais do YouTube, *reels* das redes sociais ou do *reality show* do momento, entre outros programas, que mesmo sendo considerados inapropriados para esta faixa etária, acabam sendo assistidos por elas fora do ambiente escolar.

O fato é que as crianças entre zero e seis anos de idade estão interagindo com o universo midiático e com sujeitos que permanecem um longo período de seus dias “conectados” às tecnologias digitais¹, por mais complexa que seja esta realidade. E determinadas situações independem da posse de tais dispositivos, pois esse acesso acontece de forma indireta e/ou através da convivência em diferentes ambientes da cultura digital, que oferecem um novo espaço de interação, aprendizagem e práticas culturais. As formas de participação revelam tanto noções de pertencimento, exclusões, conexões como concepções de crianças e condições de infância vividas em diferentes tempos e cenário (Muller & Fantin, 2022).

Tais situações se evidenciam no cotidiano das crianças que frequentam instituições de educação infantil (EI), públicas ou privadas, pois muitas delas antes mesmo de aprender a caminhar já possuem acesso às telas e seus conteúdos. Tal fato demonstra

1 Em tempos de pandemia, esta situação tomou proporções ainda maiores, pois muitas crianças e adultos permanecem ainda mais tempo em frente às telas, por conta de suas demandas escolares e de trabalho e, consequentemente, pela falta de tempo e possibilidades (considerando as orientações de isolamento social) para realizar outras atividades em família.

que muitos adultos oferecem certos artefatos às crianças sem uma mediação e/ou controle em relação ao tempo de uso e aos conteúdos que acessam nessas telas.

Pesquisas internacionais e nacionais sobre o papel das novas tecnologias na vida das crianças enfatizam que ainda não há um consenso sobre o uso destes artefatos. Alguns especialistas defendem a proibição de acesso em determinadas faixas etárias², enquanto outros sugerem o uso mediado, controlado e combinado. Tisseron (2013/2016) defende que crianças até os três anos não devem ter contato com as telas e Haidt (2024) argumenta a favor da proibição de celulares até 12 anos. Buckingham (2019/2020), Livingstone e Blum-Ross (2020/2022), Mascheroni e Ólafsson (2015) fazem ressalvas a respeito do uso das mídias eletrônicas e digitais pelas crianças acima dos três anos de idade.

Diante deste cenário, muitas questões emergem para ser dialogadas e tensionadas, entre elas o uso/acesso cada vez mais precoce de crianças às mídias, com ou sem mediação, o tempo de exposição às telas e a regulamentação delas pelo Estado. Para Haidt (2024), estas novas tecnologias portáteis, personalizadas e envolventes, que possuem o fluxo sem filtro em tempo real e utilizam de estratégias psicológicas para viciar, vêm causando diversos danos às crianças. O autor menciona alguns: a redução da socialização física, a fragmentação da atenção, o vício e a privação do sono, o que tem contribuído para que os nascidos após 1995 tenham se tornado uma geração ansiosa. Esta reconfiguração das infâncias, que o autor argumenta, traz para o debate entre famílias, escolas e Estado a necessidade de pensar estas “conexões” com base nos direitos infantis em relação às mídias, conhecidos como os três “P” dos direitos: proteção, provisão e participação. E mais recentemente, os direitos ao ambiente digital e à desconexão. Tal perspectiva reforça a ideia de “que a educação é o caminho de prevenção das violações dos direitos humanos” (Lapa & Coelho, 2021, p. 4).

A defesa de momentos de “desconexão” dos artefatos tecnológicos e de uma rotina mais equilibrada sugere propostas que envolvem uma reconexão com as artes, com a natureza, com o brincar e com o entorno à sua volta de maneira qualificada.

Assegurar os direitos de proteção, provisão e participação da criança implica defender os direitos culturais não apenas em relação às mídias, mas também em relação à arte, ao brincar, à cultura e conhecimento científico, tecnológico, artístico, lúdico e poético, aos espaços de formação, à natureza, à integridade psicológica e à inclusão social, cultural e política da infância na perspectiva de sustentabilidade de tais direitos. (Fantin, 2016b, pp. 612–613)

A intenção ao debater esta temática é ir além de garantir a conexão/desconexão das crianças, mas pensar que as mídias também fazem parte dos direitos infantis e influenciam no acesso à cidadania e com a mediação adequada podem ser “pontes”

² Sabe-se que cada país possui suas próprias recomendações a respeito. No Brasil, a Sociedade Brasileira de Pediatria (2016) recomenda que crianças menores de dois anos não devem ser expostas às telas, sem necessidade (nem passivamente); com idades entre dois e cinco anos, o tempo de telas deve ser no máximo de uma hora por dia; e entre os seis e os 10 anos, o tempo de telas máximo é de uma a duas horas por dia, sempre com supervisão de pais/cuidadores/responsáveis em todas as idades.

que conectam, espaço de estreitamento de laços, de invenção e descoberta, algo que pode ampliar e enriquecer as percepções e experiências infantis. Sabemos que proibir ou retardar o uso dos dispositivos digitais por crianças é algo muito complexo e que envolve diversos fatores, por isso, a importância de propiciar uma “educação para/com/através das mídias” (Fantin, 2011, p. 30) precisa ser discutida desde a primeira infância.

Partindo do pressuposto que as crianças têm direito à cultura, à educação e à informação, elas também possuem direito a compreender e usar as linguagens midiáticas com suas múltiplas linguagens, já que elas também “elaboram a sua visão de mundo a partir do que recebem desses meios” (Freire & Guimarães, 2013, p. 25). Ao considerar que a formação cidadã e a socialização das crianças nas diversas culturas envolvem múltiplos letramentos, é importante que a família e as instituições educativas possam ensinar as crianças a analisar, interpretar e avaliar o que consomem considerando suas especificidades. E isso envolve também a construção do pensamento crítico e criativo e o aprendizado de como usar as ferramentas digitais de forma segura e responsável. A possibilidade de ser consumidor consciente e também produtor de conteúdos envolve o ensino e a compreensão de como as mídias funcionam para evitar o consumo excessivo, bem como para diversificar as fontes de informação.

E, no caso específico da EI, existem demandas a serem incluídas nas propostas pedagógicas de modo a problematizar as reais condições e necessidades de acesso a determinados dispositivos³ e produções de acordo com cada faixa etária. Aliado a isso, deve-se viabilizar diálogos com as famílias, promover mediações intencionais desde a formação dos professores, discutir critérios de escolha/filtro de qualidade dos conteúdos, bem como discutir o tempo indicado diante das telas em casa/na escola. Estes aspectos são fundamentais para, ao mesmo tempo, promover certos usos pedagógicos, visando garantir a proteção e preservação de todos os direitos infantis, sabendo que tal garantia envolve também o Estado, as empresas de comunicação, a regulamentação das redes, entre outros.

Com base no que temos visto nas instituições de EI, o uso das tecnologias digitais ainda parece ser tímido, com propostas pontuais, de acordo com as sensibilidades, necessidades e projetos dos docentes e conforme o grupo de crianças. Como, por exemplo, podemos mencionar: o uso de câmera/celular para registro das atividades (fotografia e audiovisual), mais frequente pelos professores do que pelas crianças; o uso do computador/celular com internet para pesquisas ou acesso a vídeos, filmes e músicas em plataformas/sites; a utilização de projetor multimídia para apresentações diversas; o uso de videojogos eletrônicos e digitais educativos; e o obsoleto retroprojetor, que ganhou uma nova função, sendo utilizado para fazer teatro de sombras.

³ Em janeiro de 2025, foi sancionada no Brasil a Lei nº 15.100/25 (2025), a qual dispõe: “fica proibido o uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou intervalos entre as aulas, para todas as etapas da educação básica” (Art. 2). O uso só será permitido para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, conforme orientação dos profissionais de educação e nos seguintes casos: garantir a acessibilidade, inclusão, os direitos fundamentais e atender às condições de saúde dos estudantes.

Independentemente dos entendimentos e direcionamentos discutidos nas diversas pesquisas, por vezes é necessário relativizar certos fatores diante da inclusão e permanência das mídias no cotidiano da EI. Isto é,

interessa vislumbrar a possibilidade de diálogo a partir do nosso lugar e da nossa singularidade cultural, inclusive para “estranhar o familiar” e problematizar certas práticas que nos parecem tão naturais, mas que só o distanciamento crítico possibilita pôr em questão. (Fantin, 2016a, p. 127)

Somente assim poderemos oportunizar mediações mais significativas nas experiências das crianças com as mídias e tecnologias neste nível de ensino.

Caminhos Metodológicos

Movidas por esta realidade, a pesquisa desenvolvida entre 2018 e 2020 investigou que produções culturais os professores propiciavam às crianças no cotidiano da EI da rede municipal de educação de Florianópolis (Santa Catarina) e quais destas produções relacionam-se com as mídias (Santos, 2020). A investigação também identificou os tipos de mediação e apropriação destas produções culturais que são realizadas pelos professores em suas propostas às crianças, e o quanto elas influenciam nas culturas infantis e na ampliação de seus acervos pessoais. A partir de uma abordagem metodológica qualitativa e exploratória, a intenção foi compreender a relação entre crianças e produções culturais nas instituições públicas de EI da rede municipal de educação.

No diálogo inicial com 68 professoras, responsáveis por planejar, mediar e possibilitar o acesso das crianças a estas produções nas instituições educativas, foi realizado um mapeamento das produções presentes nos cotidianos EI, buscando conhecer as propostas, os tipos de mediações docentes e as possibilidades de as crianças se apropriarem e se expressarem a partir de tais produções culturais, compreendendo uma relação dialógica em tais processos educativos entre adultos e crianças. Em síntese, o estudo desenvolveu-se a partir das seguintes etapas: (a) estudos teóricos; (b) pesquisa empírica envolvendo (b1) aplicação de um questionário online no ano de 2019, disponível para a resposta voluntária de todos os professores da rede, com o retorno de 68 professoras, e (b2) duas entrevistas coletivas online no ano de 2020, denominadas de “rodas de conversas”, com participação de 13 professoras que haviam respondido o questionário⁴; (c) transcrições, análise das entrevistas e interpretação dos dados providos do material empírico e dos indicadores de pesquisa elencados.

A análise dos dados envolve dois momentos: no primeiro, contemplamos as questões do questionário que foi respondido em 2019, antes da pandemia do COVID-19; no segundo, fez-se uma breve síntese das falas acerca do trabalho remoto desenvolvido pelas professoras durante a pandemia.

⁴ Este segundo momento estava previsto ocorrer de forma presencial, porém, por conta da pandemia do COVID-19 que afetou as atividades no Brasil a partir de março, aconteceu no formato virtual, e, por este motivo, algumas questões foram acrescentadas à pesquisa, uma vez que ela data um momento histórico que refletiu consideravelmente as práticas educativas das docentes participantes naquele momento.

Mapeamento das Práticas Docentes com Mídias na Educação Infantil

Durante esta pesquisa, buscamos conhecer as produções culturais que as professoras disponibilizavam às crianças da EI. Pensamos tais produções na perspectiva das “artes de fazer”, que, segundo Certeau (1990/1994), “produzem sentidos e significados” (p. 173) ao vivido e experienciado na EI. Por meio deste olhar, investigamos os usos, as apropriações e as recriações que crianças e professores fazem a partir de suas interações com a cultura. Uma vez que as produções culturais infantis não se reduzem a objetos estáticos, produtos prontos e acabados, sem vida, mensuráveis e passíveis de serem mercantilizados, para Perrotti (1990), elas são processos de criação dos sujeitos e compreendem o lúdico, o prazer, a aventura, o sonho e o encontro com o outro.

Ao trabalhar com produções culturais na EI, consideramos a indissociabilidade da cultura, das artes e das mídias, com suas possibilidades de construção de conhecimento, fruição, experiência estética e sensibilidade afetiva (Girardello et al., 2012). Tal indissociabilidade se revela também nas múltiplas linguagens – orais, escritas, sonoras, visuais, corporais, matemáticas, artísticas, artesanais e midiáticas – que expressam e ampliam os repertórios culturais de crianças e professores.

Por isso, ao percebermos que a presença das mídias atravessava as diversas produções culturais às quais as crianças tinham acesso, bem como as práticas pedagógicas propostas pelas docentes no cotidiano infantil, vimos a possibilidade de aprofundar a compreensão de produções culturais como apropriação de “culturas plurais” (Certeau, 1993/2012) em sua diversidade e no seu hibridismo, o que pode ser entendido como representação, produção, reprodução e reelaboração simbólica das relações sociais dos sujeitos (Canclini, 1982/1983).

Após a aplicação dos questionários e dos diálogos com as professoras percebemos quais produções apareciam com mais frequência em suas mediações, em que destacamos quatro eixos de análise: músicas, brincadeiras, histórias e produções audiovisuais. Destacamos também dois temas transversais que perpassaram as propostas: uso das mídias (antes e durante o contexto pandêmico) e participação das crianças, pois dependendo das interações e mediações que ocorrem nos encontros das crianças com os pares e adultos é possível pensar a produção de sentidos e significados, o estímulo aos processos criativos, bem como as experiências lúdicas das/com/para as crianças.

A escolha do uso das mídias digitais parte do pressuposto de que elas assumem um “papel cada vez mais significativo na definição das experiências culturais da infância contemporânea”, por isso “precisamos prestar atenção em como preparar as crianças para lidar com essas experiências” (Buckingham, 2000/2007, p. 32). Afinal, a “sociedade multitela” redefine a modalidade do significado do olhar e o meio pelo qual os sujeitos se apropriam do saber (Rivoltella, 2008), com todos os riscos e potencialidades que tal realidade implica.

Percebemos que, antes da pandemia, as professoras estavam bastante conectadas ao uso de cunho pessoal, mas também buscavam estratégias para articular saberes e mediações por meio dos artefatos midiáticos com as crianças, ainda que, por vezes, a cultura midiática tenha sido vista como “ilegítima” no contexto da EI (Barbosa, 2007). O uso diário de mídias mais recorrente era para suporte nos registros das professoras, e o uso com/entre crianças era semanal/mensal.

A variação de propostas evidenciava o uso das mídias em distintas dimensões: como espaço de aquisição/construção de conhecimentos, para esclarecer dúvidas e curiosidades infantis através das pesquisas na rede; como meio de comunicação e trocas entre o grupo com correio eletrônico, aproximando crianças da linguagem oral e escrita; e como recurso para ouvir músicas e histórias que podem (ou não) ampliar os repertórios infantis, dependendo da mediação para tal.

A maior parte dos usos das mídias foi como recurso para escutar músicas, dançar e assistir a filmes/séries/desenhos e a outras produções audiovisuais. Em alguns momentos estes usos ocorreram de forma intencional e faziam parte dos planejamentos, mas muitos parecem ter sido feitos de forma aleatória, automática e simplificada para ocupar as crianças, que estavam ociosas em momentos da rotina, como, por exemplo, nos horários de chegada, saída e/ou na hora que seria do “sono”, para entreter os que permaneceram acordados.

Deste modo, é importante refletir e questionar sobre estes momentos que não são planejados, quando o acesso a determinadas produções culturais “midiáticas” acontece de forma banal/habitual, sempre do mesmo jeito, e com os mesmos repertórios do acervo já existente nas unidades educativas ou no acervo das professoras.

É fundamental ressaltar que a maioria das professoras reclamou da inexistência, da pouca quantidade e/ou da precariedade dos aparatos tecnológicos para acessar algumas mídias em suas unidades educativas. Em muitas delas existem apenas equipamentos obsoletos, por não existir uma política de manutenção nem profissionais qualificados para tal, dificultando projetos voltados para a mídia educação com as crianças.

Por muito tempo, a educação midiática consistia em fazer coisas com as mídias e na sua leitura crítica, posteriormente, surge um novo paradigma, definido pelas tecnologias de si, por meio das quais o “eu” adquire consciência e controle sobre essas técnicas, constituindo uma educação para a cidadania, determinada no novo meio ambiente mediatizado (Rivoltella, 2008). Para Rivoltella (2008), educar para esta cidadania digital significa manter a abordagem crítica, integrando-a em uma nova abordagem culturalista, atrelada à dimensão política (no sentido da polis).

Assim, ao considerar os diálogos com as professoras, percebemos que o trabalho delas com as mídias vai além de apenas possibilitar o seu acesso às crianças, já que envolve a intencionalidade pedagógica, o aprendizado constante e a necessidade de se constituírem políticas públicas que permitam o acesso, a qualificação, a manutenção e a utilização destes artefatos por todos, professores e crianças. O que nos remete para a ideia de que estas mídias não são só meios ou veículos de informações, pois ao atuar

como mediadoras das relações sociais, são também “formas de cultura, sendo por meio delas que se consolidam novas percepções marcadas por interdependências e interconexões de diversas naturezas” (Fantin & Rivoltella, 2012, p. 96).

Outro ponto salientado diversas vezes pelas professoras foi em relação à conexão limitada no sinal de internet em muitas unidades educativas, o que frequentemente restringe a possibilidade de experiências midiáticas online. Mas, apesar das dificuldades mencionadas, ao relatarem propostas desenvolvidas com essas mídias (computador, celular, televisão ou câmera) antes da pandemia, observa-se experiências interessantes, como o uso da câmera fotográfica pelas crianças para registrarem em foto ou vídeo coisas de seu interesse na instituição ou nas saídas de campo, o que as coloca em uma posição de produção. Tais práticas aproximam-se da perspectiva da mídia educação como forma de expressão nas múltiplas linguagens e também na vivência de cidadania (Rivoltella, 2012).

No âmbito da valorização das autorias infantis, uma professora relatou durante as rodas de conversa online, no período da pandemia, que digitalizou os desenhos das crianças com elas para fazer uma exposição online. Ela disse que as crianças gostaram de ver seus desenhos reproduzidos de forma imediata no computador e estas produções viraram a capa das avaliações que, de modo impresso, foram encaminhadas às famílias.

Tais experiências remetem aos princípios básicos propostos por Loris Malaguzzi (2016) na Reggio Emilia, em que as crianças são vistas como protagonistas na construção de seus conhecimentos e têm suas potencialidades respeitadas para expressarem-se de múltiplas maneiras.

O incentivo ao desenvolvimento intelectual e criativo das crianças também foi observado nas seguintes experiências destacadas pelas professoras:

- uso do Google Maps, para trabalhar questões relacionadas à localização e ao entorno da unidade educativa, e complementado com caminhadas pelo bairro;
- o uso do Google Earth, para fazer uma “viagem” virtual; o uso do chat pelo Skype com um intercambista, após seu retorno à Áustria;
- pesquisas em sites de busca na internet, para esclarecer dúvidas das crianças que surgem nas rodas de conversa e/ou sobre temas do projeto da turma;
- uso do Snapchat, para gravar vídeos com as crianças; projeto de correspondência eletrônica entre as crianças de duas unidades educativas da rede, com produção de audiovisual de uma turma para outra, possibilitando que as crianças se conhecessem;
- gravação de áudio das crianças contando histórias a partir de algumas imagens para que depois elas pudessem se ouvir;
- dia de cinema com integração dos grupos utilizando o *datashow*;
- dia de fotos divertidas com cenários.

Enfim, atividades que transcendem fronteiras.

O relato de uma professora, que trabalhou com uma turma de EI vinculada a uma escola de ensino fundamental, menciona que ela fazia planejamento para levar as crianças ao laboratório de informática a cada 15 dias.

Uma vez usamos o YouTube para pesquisar sobre animais que vivem no quintal e ao redor da horta, quando eu via, eles estavam assistindo vídeos de joguinhos; apesar de ainda não saberem escrever, os mais espertinhos já iam clicando nos vídeos que queriam. (E. S.⁵, entrevista coletiva, 2020)

Tal situação nos remete às palavras de Bonilla e Pretto (2015), argumentando que as crianças, independentemente das condições socioeconômicas de suas famílias, já estão vivendo, direta ou indiretamente, o contexto da cultura digital, à qual, cada vez mais, as pessoas têm acesso; e, uma vez tendo acesso, os (mais) jovens rapidamente se inserem nos processos participativos online.

No relato acima, percebe-se que as crianças criam rapidamente uma estratégia para encontrar o que já sabem e querem acessar online, e isso se deve às experiências anteriores proporcionadas a elas, provavelmente em outros ambientes, uma vez que a professora em questão se mostrou surpresa com a ação das crianças. Isso reforça a necessidade de as instituições educativas conhecerem os contextos das crianças que atendem, de modo a aproximar suas práticas às demandas observadas e seus interesses, aproveitando estas situações para diversificar, discutir novas mediações e “alfabetizar” para o uso consciente, crítico e criativo das mídias. Deste modo, promover uma mediação crítica-reflexiva que eduque para a cidadania e possibilite aos usuários potencializarem os benefícios dos artefatos digitais pode reduzir os riscos que estão colocados sem a devida mediação (Buckingham, 2019/2020).

As propostas elencadas pelas professoras nos levam a perceber a variedade de possibilidades e contextos no trabalho docente com as mídias, e a considerar que é “na qualidade da mediação pedagógica que reside a possibilidade de se construir efetivamente uma educação midiática comprometida com a cidadania e a efetiva participação social dos indivíduos” (Pontes, 2010, p. 89). As experiências relatadas evidenciam ainda que usar as mídias nem sempre significa mídia educação e/ou apropriação da cultura digital, pois, como constata Fantin e Rivoltella (2012), mais que uma questão de uso técnico de tais ferramentas, vivenciar a mídia educação demanda uma formação cultural mais ampla, bem como uma opção política e filosófica para embasar a adoção ou não de certas práticas.

Uma Pandemia no Caminho

Durante a pandemia de COVID-19, houve uma reorganização do trabalho, o que exigiu das professoras superação de dificuldades e novas aprendizagens para fazerem

⁵ As siglas “E. S.” correspondem às iniciais da professora que proferiu esta fala na entrevista coletiva, no ano de 2020.

coisas que não sabiam e conseguiram se comunicar com as crianças e suas famílias. Para tal, a maior parte dos profissionais se dedicou às produções de audiovisuais e entre tantas produções, destacamos: contação de histórias; teatros; poemas; fantoches e palitoques; propostas de brincadeiras variadas; incentivo a cantar, dançar, desenhar, pintar; fazer atividades físicas e cotidianas na companhia de suas famílias em casa; propostas que propuseram a reflexão sobre olhar as coisas no entorno da casa, como plantar sementes de flores, temperos e hortaliças; atividades culinárias; receitas de massinha caseira e tintas naturais, entre outras. Houve também tentativas de videochamadas, para oportunizar que as crianças pudessem conversar entre si, e “rodas de conversas” online sobre diversos assuntos, além de outras produções, com retornos das famílias e das crianças.

Para tais produções, as professoras usaram seus próprios dispositivos para conseguirem atender as exigências do trabalho remoto, pois preocupavam-se em não privar as crianças deste contato com as mídias, pois elas não queriam deixar ninguém para trás nem ampliar ainda mais as desigualdades sociais, ao mesmo tempo que se preocupavam com o tempo de exposição das crianças às telas. Naquele momento, as professoras também destacaram que estavam fazendo muitas formações, participações em *lives* e discussões a respeito do que enviar às crianças e suas famílias, buscando eixos articuladores em planejamentos coletivos e a valorização das coisas que já eram feitas presencialmente nas instituições, de modo a não perderem os vínculos.

Como registro deste momento histórico sem precedentes, ficaram muitos aprendizados, principalmente os relacionados ao uso dos artefatos digitais. Porém este período também deixou explícitas algumas situações, como as lacunas na formação inicial/continuada de professores sobre as mídias, a falta de infraestrutura/suporte/políticas adequados no âmbito educacional em relação aos artefatos tecnológicos, e as desigualdades sociais de acesso à internet e aos dispositivos, além do “conflito político, que impede a efetividade do Estado na garantia de políticas de assistência aos mais vulneráveis e amplia a insegurança da população” (Pretto et al., 2020, p. 1), o que afetou as condições básicas de subsistência de inúmeras crianças.

Algumas Considerações Para Continuar a Reflexão

Ao dialogar sobre o uso das mídias na EI buscamos contribuir com conhecimentos do campo pedagógico para ampliar as discussões a respeito do acesso/uso das tecnologias digitais e a necessidade de tensionar nas instituições educativas o excesso de tempo de telas por crianças, pois “a reflexão em torno do cotidiano como fonte de produção cultural se torna imprescindível como possibilidade de uma educação para a liberdade” (Porpino, 2018, p. 117).

A intenção era contribuir com a elaboração de políticas públicas voltadas à estruturação das instituições educativas e a valorização dos seus professores, possibilitando uma educação para/com/através das mídias. As propostas pautadas nos “quatro C” da mídia educação (cultura, crítica, criação/criatividade e cidadania), em uma analogia com os “três P” dos direitos das crianças em relação às mídias (proteção, provisão

e participação) mencionadas por Fantin (2011), promovem o respeito às crianças e suas infâncias, e criam espaços de cidadania na escola envolvendo crianças, docentes e familiares.

A partir dos diálogos que construímos com as 68 professoras participantes da pesquisa, foi perceptível que grande parte dos repertórios lúdicos infantis propostos nas instituições da EI eram provenientes da cultura das mídias. Assim, identificamos uma grande presença de videocliques, filmes/animações de estúdios reconhecidos internacionalmente, produções oriundas de projetos transmidiáticos, músicas que estão no auge do sucesso e vídeos disponibilizados na plataforma YouTube, o que nos permitiu concluir que os dispositivos com acesso à internet – embora com alguns problemas de conectividade e disponibilidade nas unidades educativas – estão ganhando cada vez mais espaço e têm sido amplamente utilizados pelas professoras para acessar grande parte das produções culturais.

E isso também se deve ao fato do hibridismo cultural, em que as produções, que até então estavam ausentes nas mídias e não faziam parte da cultura digital, são recombinadas e misturadas com outras, tornando-se “novos” produtos e implicando novos processos socioculturais, que, aliados aos conhecimentos, às artes e à vida cotidiana, possibilitam o encontro de “culturas plurais” (Certeau, 1993/2012) que reverberam na formação dos sujeitos nos espaços educativos.

Acrescentamos a isto o fato de a maioria das profissionais se mostra conectada e tem como principal fonte de seus repertórios culturais as mídias digitais e a internet, já que as utilizam diariamente para seu uso pessoal (lazer, entretenimento, informação) e para pesquisar conteúdos, planejar e adequar pedagogicamente suas propostas às crianças. No entanto, isso às vezes também propicia a utilização de “mídias de massa”, com conteúdos discutíveis que demandam uma mediação intencional e cuidadosa. Por isso, a importância de os professores abrirem canais para refinar os sentidos, vendo e ouvindo o entorno com sensibilidade para que possam disponibilizar repertórios variados, inventar formas e combinar materiais (Ostetto, 2010) que ampliem, complexifiquem as vivências infantis na EI.

Neste sentido, destacamos a importância dos critérios de escolha quando se realiza um trabalho com mídias e crianças. Ao propiciar o uso crítico dos artefatos tecnológicos e interagir com a multiplicidade de suas linguagens, faz-se necessário conhecer, selecionar, contextualizar e avaliar criticamente a informação, além de situar as “regras” necessárias à prática social da comunicação (Fantin & Girardello, 2009).

A pesquisa demonstrou que na realidade apresentada os desafios são imensos, e com o aumento do uso das tecnologias digitais na pandemia evidenciamos também um acesso desigual à conectividade, o que revela a urgência de garantir a todas as crianças, familiares e docentes a gama de seus direitos civis, políticos, culturais, econômicos e sociais. Por isso, a necessidade de ampliarmos as pesquisas sobre a temática.

Por fim, diversos diálogos com as professoras instigaram a dar continuidade à pesquisa em nível de doutorado, agora com a intenção de ouvir o que as crianças e suas

famílias têm a nos dizer sobre as relações que elas estabelecem com as tecnologias da cultura digital. Algumas questões iniciais já foram traçadas: que relações as crianças da EI e suas famílias estabelecem com as tecnologias digitais? É possível propor uma literacia midiática com as crianças sem o uso de artefatos tecnológicos digitais? Que percursos lúdicos seriam possíveis propor às crianças visando articular o direito às mídias e ambiente digital, às artes, à natureza e à desconexão na instituição educativa e fora dela? Questões que sugerem uma pesquisa participativa visando ampliar a escuta das crianças e trazer mais elementos para o debate necessário sobre o uso de tecnologias digitais considerando também seus olhares a respeito do tema.

Referências

- Barbosa, M. C. S. (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: As socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1059-1083. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020>
- Bonilla, M. H., & Pretto, N. De L. (2015). Política educativa e cultura digital: Entre práticas escolares e práticas sociais. *Perspectiva*, 33(2), 499-521 <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n2p499>
- Buckingham, D. (2007). *Crescer na era das mídias eletrônicas* (G. Girardello & I. Orofino, Trad.). Loyola. (Trabalho original publicado em 2000)
- Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la media education* (G. Cappello, Trad.). Mondadori. (Trabalho original publicado em 2019)
- Canclini, N. G. (1983). *As culturas populares no capitalismo* (C. N. P. Coelho, Trad.). Brasiliense. (Trabalho original publicado em 1982)
- Certeau, M. de. (1994). *A invenção do cotidiano. Artes de fazer* (E. F. Alves, Trad.). Vozes. (Trabalho original publicado em 1990)
- Certeau, M. de. (2012). *A cultura no plural* (E. A. Dobránszky, Trad.). Papirus. (Trabalho original publicado em 1993)
- Fantin, M. (2011). Mídia-educação: Aspectos históricos e teórico-metodológicos. *Revista Olhar de Professor*, 4(1), 27-40. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.14i1.0002>
- Fantin, M. (2016a). 3-6-9-12 Diventare grande all'epoca degli schermi digitali [Resenha de 3-6-9-12 Diventare grande all'epoca degli schermi digitali. Tisseron, S.]. *Revista Entreideias*, 5(1), 123-127.
- Fantin, M. (2016b). Múltiplas faces da infância na contemporaneidade: Consumos, práticas e pertencimentos na cultura digital. *Revista Educação Pública*, 25(59/2), 596-617. <https://doi.org/10.5965/010459622559n22016596>
- Fantin, M., & Girardello, G. (2009). *Diante do abismo digital: Mídia-educação e mediações culturais. Perspectiva*, 27(1), 69-96. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n1p69>
- Fantin, M., & Rivoltella, P. C. (2012). Cultura digital e formação de professores: Uso das mídias, práticas culturais e desafios educativos. In M. Fantin & P. C. Rivoltella (Eds.), *Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores* (pp. 95-146). Papirus.
- Freire, P., & Guimarães, S. (2013). *Educar com a mídia: Novos diálogos sobre educação*. Paz e Terra.
- Girardello, G., Chagas, L. M. de M., Schlindwein, L. M., & Fantin, M. (2012). Arte imaginação e mídia na educação infantil. In D. C. Flôr & Z. Durli (Eds.), *Educação infantil e formação de professores* (pp. 159-177). Editora da UFSC.

Haidt, J. (2024). *A geração ansiosa. Como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais* (L. Azevedo, Trad.). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 2024)

Lapa, A., & Coelho, I. (2021). *Escola e internet: Espaços de formação para a cidadania. Perspectiva*, 39(3), 1-19. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e72019>

Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, Diário Oficial da União, de 14-01-2025. (2025). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm

Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2022). *Figli connessi. Come la tecnologia plasma la vita dei bambini* (D. Misseri, Trad.). Erikson. (Trabalho original publicado em 2020)

Malaguzzi, L. (2016). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 57-98). Penso.

Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2015). *Net children go mobile: Il report italiano*. OssCom; Università Cattolica del Sacro Cuore.

Muller, J. C., & Fantin, M. (2022). Mediações familiares e escolares entre crianças e tecnologias digitais. *Pro-Posições*, 33, Artigo e20200085. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0085>

Ostetto, L. E. (2010). Educação infantil, arte e criação: Ensaio para transver o mundo. In Diretoria de Educação Infantil (Ed.), *Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil* (pp. 54-76). Prelo Gráfica & Editora.

Perrotti, E. (1990). *A criança e a produção cultural*. In R. Zilberman (Ed.), *A produção cultural para a criança* (pp. 9-28). Mercado Aberto.

Pontes, A. N. (2010). *A educação das infâncias na sociedade midiática: Desafios para a formação docente* [Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo]. Biblioteca digital USP. <https://doi.org/10.11606/T.48.2010.tde-24022012-154045>

Porpino, K. de O. (2018) *Dança é educação: Interfaces entre corporeidade e estética*. EDUFRRN.

Pretto, N. De L., Bonilla, M. H. S., & Sena, I. P. F. de S. (Eds.). (2020). *Educação em tempos de pandemia: Reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19*. Edição do autor.

Rivoltella, P. C. (2008). A formação da consciência civil entre o "real" e o "virtual". In M. Fantin & G. Girardello (Eds.), *Liga, roda, clica: Estudos em mídia, cultura e infância* (pp. 41-56). Papirus.

Rivoltella, P. C. (2012). Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In M. Fantin & P. C. Rivoltella, P. C. (Eds.), *Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores* (pp. 17-30). Papirus.

Santos, L. F. S. dos. (2020). *Nas trilhas das produções culturais no cotidiano da educação infantil* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório institucional UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219390>

Sociedade Brasileira de Pediatria. (2016). *Saúde de crianças e adolescentes na era digital: Manual de orientação*. https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2016/11/19166d-MOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf

Tisseron, S. (2016). *3-6-9-12 Diventare grande all'epoca degli schermi digitali* (P. C. Rivoltella, Trad.). La Scuola. (Trabalho original publicado 2013)