

OS MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS ORIENTADORES?

Clara Karolinne de Araujo Virginio FRAGÔSO

Madalena Pereira da SILVA

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

Resumo

A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação básica propiciam processos de fomento à Cultura Digital nas escolas. Nesse contexto, políticas públicas e documentos normativos – a exemplo da Política Nacional de Educação Digital e a própria Base Nacional Comum Curricular - já apontam para a importância de promover a inclusão digital de estudantes em todas as etapas de ensino. No entanto, ainda é um desafio da contemporaneidade pensar estratégias de uso pedagógico das TDIC, especialmente na etapa de Educação Infantil, que considerem a nossa natureza linguística, as situações discursivas mediadas pelas tecnologias, os multiletramentos com recursos tecnológicos como novas possibilidade de comunicação e linguagem, a semiótica, o mundo complexo, a educação transdisciplinar e a utilização das tecnologias como artefato sociocultural – para uso crítico e reflexivo da técnica. Neste estudo, através de uma abordagem qualitativa, é proposto um diálogo entre fontes bibliográficas – documentos orientadores e literatura correlata - acerca dos multiletramentos no contexto de aprender e ensinar das crianças pequenas, com atenção a desafios como: as assimetrias regionais, a construção do currículo, a carência de formação de professores, além da exclusão social e digital.

Palavras-Chave: Multiletramentos; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Educação Infantil; Currículo; Cultura Digital.

MULTILITERACIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: WHAT DO GUIDANCE DOCUMENTS SAY?

Abstract

The integration of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) in basic education fosters processes that promote Digital Culture in schools. In this context, public policies and normative documents – such as the National Digital Education Policy and the National Common Curricular Base itself - already point to the importance of promoting digital inclusion of students in all stages of education. However, it is still a contemporary challenge to think about pedagogical strategies for the use of TDIC,

especially in the Early Childhood Education stage, considering our linguistic nature, discursive situations mediated by technologies, multiliteracies with technological resources as new possibilities for communication and language, semiotics, the complex world, transdisciplinary education, and the use of technologies as a sociocultural artifact – for critical and reflective use of the technique. In this study, through a qualitative approach, a dialogue is proposed between bibliographic sources – guiding documents and related literature - about multiliteracies in the context of learning and teaching young children, paying attention to challenges such as regional asymmetries, curriculum construction, lack of teacher training, as well as social and digital exclusion.

Keywords: *Multiliteracies; Digital Information and Communication Technologies; Early Childhood Education; Curriculum; Digital Culture.*

LOS MULTILETRAMIENTOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: ¿QUÉ DICEN LOS DOCUMENTOS ORIENTADORES?

Resumen

La integración de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) en la educación básica facilita procesos de fomento de la Cultura Digital en las escuelas. En este contexto, las políticas públicas y los documentos normativos, como la Política Nacional de Educación Digital y la Base Nacional Común Curricular, ya señalan la importancia de promover la inclusión digital de los estudiantes en todas las etapas de la enseñanza. Sin embargo, todavía es un desafío contemporáneo pensar en estrategias de uso pedagógico de las TDIC, especialmente en la etapa de Educación Infantil, que consideren nuestra naturaleza lingüística, las situaciones discursivas mediadas por las tecnologías, los multiletramientos con recursos tecnológicos como nuevas posibilidades de comunicación y lenguaje, la semiótica, el mundo complejo, la educación transdisciplinaria y la utilización de las tecnologías como artefacto sociocultural, para el uso crítico y reflexivo de la técnica. En este estudio, a través de un enfoque cualitativo, se propone un diálogo entre fuentes bibliográficas, como documentos orientadores y literatura relacionada, sobre los multiletramientos en el contexto de aprender y enseñar a los niños pequeños, prestando atención a desafíos como las asimetrías regionales, la construcción del currículo, la falta de formación de profesores, así como la exclusión social y digital.

Palabras-clave: *Multiletramientos; Tecnologías Digitales de Información y Comunicación; Educación Infantil; Currículo; Cultura Digital.*

INTRODUÇÃO

Os multiletramentos se inserem na educação a medida em que há necessidade de reconhecer e valorizar as mais variadas formas de se comunicar, inclusive por meio de textos multimodais e semióticos com variação verbal, visual, auditiva, espacial, gestual e comportamental, a exemplo de: linguagem computadorizada, vídeos, filmes, charges, *outdoor*, fotografias, entre outros (SANTOS, KARWOSKI, 2021). A atenção que voltamos para esta nova realidade se conecta com a multiplicidade de meios de comunicação e com a multiculturalidade que marca o atual processo de globalização e hiperconectividade.

Deste modo, no Brasil, a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) à etapa de Educação Infantil requer um amparo teórico transdisciplinar. Isto porque pressupõe a agregação de diferentes áreas do conhecimento, a exemplo: da apreciação do currículo base pertinente e demais documentos orientadores que regem a educação nacional; das teorias e práticas pedagógicas na infância; do levantamento bibliográfico de pesquisas correlatas; dos aspectos técnicos de uso dos recursos digitais; assim como da análise da diversidade regional, por meio da consideração de fatores sociais, culturais, artísticos e psicológicos interpretados a partir da linguagem.

Assim, quando a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) apontam como finalidades da educação o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho, já é possível, a partir de então, abrir um debate profundo sobre as transformações causadas pelo avanço da Cultura Digital nas relações sociais fortemente mediadas pelas tecnologias.

Isto porque, o letramento digital – referente aos multiletramentos ou modos de ler e escrever e interpretar informações, códigos e sinais, verbais e não verbais, com o uso do computador e demais dispositivos digitais (CIEB, 2023) – é um conceito intimamente relacionado à inclusão digital, que hoje também se associa à ideia de inclusão social.

Neste contexto, nascem as recentes políticas públicas denominadas: Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC) - com intuito principal de universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomento ao uso pedagógico de tecnologias digitais

na educação básica; e a Política Nacional de Educação Digital (PNED) - com a finalidade de potencializar os resultados das políticas públicas ligadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis.

Ambas vem alcançando a Educação Infantil quando, gradativamente, provisionam escolas públicas com recursos como: rede de internet *wi-fi*, computadores, caixas de som, *tablets*, *smart TVs*, telas interativas, entre outros. No entanto, uma problemática alcança este cenário, vez que o aparelhamento das instituições de ensino precede a formação inicial e continuada de professores para uso das TDIC. Esta diminuta preparação da equipe pedagógica incorre nos riscos da subutilização dos recursos frutos de investimento público, da perpetuação da exclusão digital e/ou da falta de intencionalidade pedagógica no uso da tecnologia.

Neste sentido, através de uma pesquisa qualitativa pautada na revisão de literatura, pretende-se, neste estudo, analisar as bases teóricas capazes de fundamentar a integração dos multiletramentos à etapa de Educação Infantil. Assim, serão examinados documentos normativos como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em diálogo com a base epistemológica marcada por autores como: Kenski (2009); Lévy (2010); Santaella (1996); Pischetola (2016); Morin (2001, 2015); e Silva (1999).

A tecitura desta construção teórica visa repensar o paradigma educacional a partir de novas perspectivas, como enuncia Maria Cândida de Moraes - no livro "Educação Transdisciplinar: Escolas Criativas e Transformadoras" - organizado pelos autores Feitosa; Pinho; Suanno e Suanno (2020) - com novos fundamentos capazes de colaborar com o pensar pedagógico e a construção de uma cosmovisão superadora do reducionismo, que encontra na educação um dos instrumentos mais importantes de inserção social e promoção da ética da solidariedade, da responsabilidade e do compromisso com a vida.

1. TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

O dicionário Aurélio define Educação como o "processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à

sua melhor integração individual e social", e este é um dos argumentos que Kenski (2009) utiliza para sustentar a premissa de que educação e tecnologias são indissociáveis. Isto porque, segundo a autora, para que haja essa integração, é preciso que conhecimentos, valores, hábitos e atitudes sejam ensinados e aprendidos. Além disso, com intuito da nova descoberta ser assumida e utilizada pelas demais pessoas, se faz necessário o processo de socialização da inovação.

Neste estudo, utilizaremos o termo "Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação" (TDIC) conforme Fontana e Cordenonsi (2015, p.109) como: "[...] ferramentas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem pela aplicação dos *softwares* educacionais embasados em uma didática que amplifique as potencialidades para a aprendizagem dos alunos [...]".

Assim, diante das transformações vividas em sociedade decorrentes da inserção das TDIC, em especial quanto à participação cidadã e ao surgimento de novas formas de trabalho, recai sobre os pesquisadores contemporâneos a responsabilidade de elaborar estratégias de aplicação dessas inovações na prática pedagógica e para todas as etapas de ensino. Desta maneira, conhecer os documentos orientadores da educação nacional é um ponto de partida para refletirmos acerca dos multiletramentos, no contexto da Cultura Digital, desde a etapa de Educação Infantil.

1.1 CULTURA DIGITAL

A Cultura Digital remete às relações humanas intensamente mediadas por tecnologias e comunicações por meio digital, aproximando-se do conceito de Cibercultura, desenvolvido na virada do milênio pelo filósofo francês Pierre Lévy. Os anos 2000 são o marco da expansão das redes digitais onde nossas culturas nacionais fundiram-se em uma cultura globalizada e cibernética.

O autor define a cibercultura como o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 2010, p.17). Este, por sua vez, remete ao universo oceânico de informações, bem como aos seres humanos que navegam e alimentam esse universo que surge da interconexão mundial de computadores.

Lévy sustenta que a emergência do ciberespaço tem um efeito tão radical sobre a pragmática das comunicações quanto teve, em seu tempo, a invenção da escrita. Isto porque, nas sociedades orais, a transmissão da mensagem linguística era emitida e recebida no mesmo tempo e espaço, enquanto a escrita permitiu o registro da mensagem para diferentes povos e gerações, sem a necessidade de interação direta entre os atores da comunicação. Já o ciberespaço cresce sob a égide de três novos princípios: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva (LÉVY, 2010).

Ou seja, além de dar acesso a mensagem, os novos veículos da informação se tornaram um canal interativo, em processo de cooperação ou troca entre seus membros, independente da localização geográfica. Tais conexões inauguram novas formas de opinião pública, uma vez que diferem da mídia clássica - jornais, rádio e televisão – trazendo o debate público para um campo mais aberto, participativo e mais distribuído, marcando a democracia moderna.

A cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos e colaboração. (LÉVY, 2010, p. 132).

Com o passar dos anos, essa interação social mediada pela tecnologia desencadeou a elaboração de inúmeros textos normativos internacionais e nacionais como é o caso da Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, que ficou conhecida como o Marco Civil da Internet e teve por objetivo estabelecer princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil. Esta lei consegue ilustrar bem algumas das implicações sociais marcantes decorrentes da nova conjuntura, uma vez que considera o acesso à internet como essencial ao exercício da cidadania e, em seu artigo 27, atribui como iniciativas públicas de fomento à cultura digital ações como: promoção da inclusão digital; redução das desigualdades, sobretudo entre as diferentes regiões do País, no acesso às tecnologias da informação e comunicação e no seu uso; e fomento a produção e circulação de conteúdo nacional.

Outro ponto interessante decorrente da cibercultura é a ideia de hipertexto, permitindo a coexistência das grandes modalidades do signo – texto alfabético, música

ou imagem, formando um plano indefinidamente aberto e móvel na web. Transformações culturais e sociais tão significativas advindas da conectividade estabelecem uma nova relação com o saber. O futuro dos sistemas de educação é fortemente impactado por novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e de conhecimento.

Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no começo de seu percurso profissional serão obsoletas no fim de sua carreira. A segunda constatação fortemente ligada à primeira concerne à nova natureza do trabalho na qual a parte de transação de conhecimentos não para de crescer. Trabalhar equivale cada vez mais a aprender a transmitir saberes e produzir conhecimentos. Terceira constatação: o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos) (LÉVY, 2010, p. 159).

Corroborando a temática, a autora Lúcia Santaella, cuja definição de cultura está associada à semiótica ou, também chamada, ciência dos signos, uma vez que defende a indissociabilidade entre cultura e comunicação. É deste ponto de partida que, em 1996, a pesquisadora brasileira desenvolveu a obra intitulada *Cultura das Mídias*, na qual explica de forma pormenorizada a maneira como as mídias inauguraram a mistura de códigos e processos sógnicos – verbal e não verbal - numa mesma mensagem. Expande a discussão também para os princípios da liberdade democrática de acesso à informação, quando aduz que: quanto maior for o número de mídias e quanto mais diferenciadas e plurais forem suas linhas de compreensão e construção interpretativa dos fenômenos, mais democrática será a rede de mídias em virtude da multiplicidade de pontos de vista fornecido ao público (SANTAELLA, 1996, p.37).

Nesta obra destaca-se de forma precursora a importância de se ter acesso a variadas fontes, aliadas ao consumo crítico das informações, para utilizá-las de modo significativo, reflexivo e ético como aponta hoje a quinta Competência Geral da Base Nacional Comum Curricular brasileira, atinente à Cultura Digital. Reflexões como essa

são basilares para compreender a influência das diferentes mídias, inclusive no contexto educacional.

[...] são as várias facetas de informação que um só receptor vai adquirindo na medida em que passa de uma mídia para a outra: de ouvinte a espectador, de espectador a leitor, enquanto vai gradualmente formando sua opinião acerca da realidade a partir de uma multiplicidade de fontes. É claro que trata-se aí de um receptor ideal, isto é, aquele que pode e, de fato, leva o potencial das mídias até as últimas consequências. Sabe-se que em países onde ainda domina a miséria física e intelectual, de grande parte da população, como é o caso do Brasil, o receptor, quando muito, tem acesso a uma só mídia, de modo que o potencial para a multidimensionalidade fica embotado numa única dimensão (SANTAELLA, 1996, p.38).

O avanço das tecnologias digitais, especialmente com o advento do computador, viabilizou a existência de vários programas de computação gráfica, multimídia, hipertexto e hipermídia – tipos sofisticados de mensagens verbais, visuais e sonoras – transmitidos por rede para qualquer lugar do mundo, alcançando a proporção planetária, evidenciando o computador como a mídia de todas as mídias (SANTAELLA, 1996, p. 214).

Estas discussões introduzem as mudanças recentes que justificam reflexões sobre a pedagogia dos multiletramentos, permitindo a valorização e inserção das TDIC nas turmas de Educação Infantil, desenvolvendo um olhar crítico quanto a utilização desta pedagogia no contexto escolar (SANTOS, KARWOSKI, 2021). Estimulando assim, desde a primeira infância, o desenvolvimento integral da criança, com habilidades motoras e de linguagem, dando-lhes autonomia para interagirem com os mais variados textos.

2. INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO

Em um contexto neoliberal, com as grandes corporações transnacionais assumindo poderes quanto ao domínio de tecnologias, de capital financeiro e de distribuição, somado a evolução de novos conceitos no mundo do trabalho – qualidade, produtividade, terceirização, reengenharia etc. – houve também agravamento da exclusão social (KENSKI, 2009).

Os impactos dessas transformações podem ser analisados a partir de documentos internacionais como o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI intitulado “Educação, um tesouro a descobrir”. As habilidades desejadas para os profissionais do novo século envolvem perfis maleáveis e novas formas de aprendizagem para enfrentar a rápida evolução de uma sociedade, pois aqueles que não sejam capazes de incorporar a flexibilidade exigida pelas novas tecnologias terão mais dificuldades de atender às mudanças sociais, não somente atinentes às oportunidades de emprego, mas também ao tentarem participar de processos democráticos, ou ao utilizarem os fluxos de comunicação (PISCHETOLA, 2016, p.39).

Assim, a educação escolar passou a ter o papel de definir e organizar os conteúdos que considera socialmente válidos para viabilizar o exercício de determinadas profissões ou alcançar maior aprofundamento em determinada área do saber (KENSKI, 2009, p.19).

A pesquisadora Magda Pischetola levanta outros questionamentos acerca da expressão “exclusão digital”, uma vez que a exposição tecnológica e midiática por si só não é condição suficiente para o uso produtivo da tecnologia. Para esta autora, a inclusão deve acontecer também no sentido de levar as pessoas a descobrirem por si mesmas qual tecnologia é útil e para quê (PISCHETOLA, 2016, p.37).

Apona como referência teórica de projetos como esse o ponto de vista educacional construtivista de Seymour Papert (1980), abordagem centrada na ideia de que uma das coisas mais importantes a serem ensinadas às crianças é a autonomia e a independência de pensamento, porque são elas as responsáveis por sua aprendizagem. Ou seja, remete a clara influência das teorias construtivistas de aprendizagem de Piaget e Vygotsky, cujo conhecimento é produto de uma construção de significados ativa, que ocorre na sociabilidade por meio de formas de colaboração e negociação cultural, refutando inclusive o papel do professor como fornecedor de informações e o substitui pela ideia do professor facilitador da construção cooperativa de saber (PISCHETOLA, 2016, p.71-72).

Em 11 janeiro de 2023 foi publicada a Lei nº 14.533 que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED) alterando inclusive dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Tal Política é estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e

setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis (BRASIL, 2023).

A PNED tem como eixos e objetivos: a Inclusão Digital, a Educação Digital Escolar, a Capacitação e Especialização Digital, bem como a Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias de Informação e Comunicação. Nesse contexto, a Educação Digital pressupõe não somente o acesso a recursos digitais, mas também a formação da comunidade escolar para utilização pedagógica das tecnologias. Isto porque, desde 2017 estamos vivenciando o Programa de Inovação Educação Conectada, desenvolvido pelo Ministério da Educação, cujo objetivo é apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica.

No entanto, ainda há carência de formação continuada para professores de Educação Infantil que dê apoio na utilização das TDIC de forma integrada ao currículo, em especial com a quinta Competência Geral elencada pela Base Nacional Comum Curricular, denominada Cultura Digital. Também é incipiente a publicação de livros que tratem especificamente do tema da inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica de professores da Educação Infantil.

Em que pese as diferenças sociais, econômicas e de acesso a recursos como Smart TV, Notebook, Smartphone e Tablets, é inegável a popularização de programas de computação gráfica, multimídia, hipertexto e hiperlinks – diferentes tipos de mensagens verbais, visuais e sonoras – alcançando crianças pequenas direta ou indiretamente. No entanto, a integração das TDIC às estratégias didáticas compreende o esforço pedagógico de alinhá-las às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e à própria BNCC.

Neste interim, denota-se da Base Nacional Comum Curricular o seu compromisso com a educação integral visando a formação e o desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Nesta visão transdisciplinar do conhecimento, o filósofo Edgar Morin foi convidado pela UNESCO, em 2007, para desenvolver o texto “Os sete saberes necessários à educação do futuro”.

Neste documento, Edgar Morin aponta para a necessidade de ensinar métodos que permitam estabelecer relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo, ou seja, substituir o conhecimento fragmentado por um “modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto (MORIN, 2007, p. 14).

Assim, a teoria da complexidade de Edgar Morin fornece um quadro teórico importante para a utilização das tecnologias digitais em sala de aula, destacando a importância das interconexões, das interações e da compreensão da totalidade em um mundo cada vez mais complexo. Os estudantes passam a entender as interconexões e a interdependência entre diferentes áreas do conhecimento, e a lidar com grandes quantidades de informações e dados, permitindo a criação de abordagens mais integradas e holísticas para a educação.

Outra concepção importante trazida pela autora Magna Pischetola em sua obra “Inclusão Digital e educação: a nova cultura da sala de aula” é o papel das TDIC na distribuição da informação a um custo relativamente baixo e à possibilidade de integrar-se aos programas tradicionais orientados à erradicação do analfabetismo e à promoção dos direitos humanos, além de ser um meio de integração democrática dos cidadãos no mundo político, uma vez que não ter acesso à internet, hoje, quer dizer ficar na invisibilidade social, econômica e política (PISCHETOLA, 2016).

Assim, percebemos como as novas tecnologias movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor e a compreensão do estudante. Isto porque a imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado. Deste modo, para que possam trazer alterações no processo educativo, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente (KENSKI, 2009).

Estes desafios orientam a presente pesquisa para compreender, por meio de um diálogo entre fontes normativas e estudos acadêmicos, os fundamentos para implementação da pedagogia dos multiletramentos no contexto da Educação Infantil.

Os trabalhos de pesquisa bibliográfica e de pesquisa documental se constituem, respectivamente, a partir do registro decorrente de pesquisas anteriores (livros, artigos, teses, etc.) e também por fontes documentais no sentido amplo (jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais, etc.), conforme Severino (2013).

Deste modo, a base epistemológica orientadora deste trabalho aponta para a integração dos multiletramentos na etapa de Educação Infantil corroborando com uma educação complexa, comprometida com o uso crítico e reflexivo das tecnologias digitais. A Cultura Digital vem, portanto, causando transformações irreversíveis em nossa vida cotidiana. Negar esta realidade, ou mesmo permanecer inerte às necessidades de atualização da prática pedagógica - especialmente diante do crescente aparelhamento tecnológico de nossas escolas – é abrir espaço para grandes problemáticas, como: a subutilização dos recursos frutos de investimento público, a perpetuação da exclusão digital e/ou a falta de intencionalidade pedagógica no uso da tecnologia.

3. O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando retomamos a origem das primeiras instituições de acolhimento às crianças, na fase de urbanização brasileira, voltamos nossa atenção ao advento da indústria fabril, ainda no século XIX, devido ao alto índice de abandono de crianças por suas famílias de origem. Além disso, o atendimento a essa faixa etária passou a fazer parte do discurso político da época não precisamente pela preocupação com a criança, mas com a liberação das mães para o trabalho, uma vez que as creches se caracterizavam como um serviço de atendimento as classes populares (FULY; VEIGA, 2010).

Esta origem assistencialista conferiu à Educação Infantil, no decorrer dos séculos, funções de guarda, proteção, alimentação e compensação de supostas carências que as crianças pobres teriam, além de guardar relação de suas atividades a um caráter de trabalho leigo, voluntário, sem formação profissional específica (FONSECA; COLARES; COSTA, 2019).

O surgimento das creches no Brasil foi percebido de diferentes maneiras pela sociedade, uma vez que até mesmo o olhar para a criança passou por transformações. Inicialmente, sem estudos aprofundados acerca do desenvolvimento infantil, as crianças eram consideradas como “adultos em miniatura”, o que depois veio a ser reformulado levando em consideração as especificidades de seu desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo. Assim surgem as primeiras instituições para o atendimento da criança pequena (FULY; VEIGA, 2010).

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu como dever do estado o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade, vinculando esse atendimento à área educacional e ressaltando seu caráter educativo, em detrimento do viés assistencialista até então característico dessa instituição (NONO, 2010).

Com a alteração da LDB em 2006, a denominada Educação Infantil, agora integrante da Educação Básica, passou a atender a faixa etária de 0 a 5 anos, sendo obrigatória apenas para crianças de 4 a 5 anos, conforme Emenda Constitucional nº 59/2009.

Anos depois, o documento referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, publicado em 2010, passa a ser um marco na compreensão da criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

São também as DCNEI que pela primeira vez, no Brasil, orientam a prática pedagógica preocupando-se em descrever os objetivos, definições e princípios dentro da concepção de Educação Infantil, assim como a organização de espaço, tempo e materiais; as propostas pedagógicas para diversidade, para crianças indígenas e infâncias do campo; os instrumentos de avaliação que passam a considerar brincadeiras e interações; a articulação dessa etapa com o Ensino Fundamental visando a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento; além de estipular estratégias da sua implementação pelo MEC e descrever o seu processo de concepção e elaboração democrático e participativo (BRASIL, 2010).

Desde então, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil vem sendo o documento basilar para prática de docentes desta etapa. No entanto, em 2018 foi publicada a mais recente Base Nacional Comum Curricular, estabelecendo novos parâmetros de organização do currículo (BRASIL, 2018). A BNCC, embora apresente aspectos positivos para a formação de estudantes da educação básica, vem também sendo alvo de críticas e repercussões negativas para o Brasil, país tão diverso, para o qual as padronizações são vistas como arriscadas (SOARES, 2022).

Vem também sendo questionada a organização da BNCC, por ela estar centrada no desenvolvimento de competências e habilidades sob a égide de políticas neoliberais e organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a UNESCO e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), uma vez que se contesta a ideia de educação como mercadoria, focada apenas na função de formar a força de trabalho com as competências necessárias para atender ao mercado (BRANCO; BRANCO; IWASSE; ZANATTA, 2019, p. 156). Esta perspectiva abre espaço para um retrocesso na compreensão de educação a partir das teorias de currículo tradicionais, como veremos mais adiante.

Assim, quando falamos em currículo é possível perceber uma complexidade de fatores que o influenciam. Olhar para os movimentos que acontecem nas escolas durante os séculos é compreender também o próprio desenvolvimento da sociedade, marcado por intensas disputas de interesses e adaptação a novas perspectivas. Não à toa as DCNEI reforçaram em seu Capítulo 15 a forma participativa e democrática de seu processo de concepção e elaboração.

Por outro lado, desde 2015 a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) vem produzindo um conjunto de posicionamentos críticos à BNCC, em especial à metodologia de sua elaboração que privilegiou especialistas enquanto subalternizou o diálogo com as comunidades escolares em temas cruciais como é o caso dos processos avaliativos, de ensino aprendizagem, de homogeneização das matrizes curriculares, da formação docente e autonomia das escolas (ANPED, 2023).

Tais pontos de análise são aqui apresentados para dar clareza acerca do cenário atual de delimitação do currículo base, permeado por controvérsias. Neste sentido, como pretende-se alinhar o uso das TDIC à prática pedagógica de professores da Educação Infantil, levantamos este tópico para análise do currículo como campo de disputas. Assim, trazendo a baila a problemática de avanços e retrocessos na implementação da nova BNCC, além de fazer um comparativo entre seu texto e as DCNEI.

O autor Tomaz Tadeu da Silva, em sua obra “Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo” de 1999, faz a seguinte categorização: teorias de currículo tradicionais, teorias de currículo críticas e teorias de currículo pós-críticas (SILVA, 1999).

Nas teorias tradicionais, o conhecimento está centrado no preparo do indivíduo para o trabalho, em uma perspectiva mecânica como parte do sistema de massas geradoras de produtos na qual a educação bancária propõe uma comunicação unilateral com informações transferidas do professor para o estudante, assim o currículo se constitui de um processo de racionalização de resultados educacionais, especificados e medidos a partir de uma referência estabelecida (SILVA, 2010).

Quando explica as teorias críticas, o autor desloca a ênfase da racionalidade técnica para um caráter problematizador da educação, tendo em vista principalmente as contradições da sociedade capitalista que por vezes coloca a escola na posição de reprodutora das desigualdades sociais. A escola passa a ser espaço socializador de conhecimentos e saberes historicamente construídos, acolhendo a articulação entre o ato político e o ato pedagógico (SILVA, 2010).

Por fim, as teorias pós críticas fundamentam-se no pós-estruturalismo, no qual o tema do multiculturalismo ganha centralidade, a medida em que o currículo passa a contemplar a discussão sobre a identidade cultural e biológica do indivíduo, considerando diferentes raças, etnias, gênero, classes sociais, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcadores identitários. O conhecimento passa a estar relacionado com suas formas de representação textual e discursiva (SILVA, 2010).

Podemos então perceber que as teorias pós críticas dialogam bem com a base epistemológica desta pesquisa, uma vez que, na perspectiva da complexidade, o ser humano é trinitário – espécie/indivíduo/sociedade – com seu patrimônio genético e sua potencialidade produtiva, em sua cultura, sua linguagem e seus costumes. Assim, o ensino deve conduzir a uma antropoética, na qual “qualquer desenvolvimento verdadeiramente humano deve comportar também o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das solidariedades comunitárias e da consciência de pertencimento à espécie humana” (MORIN, 2015, p. 156).

Desta forma, é importante mencionar que, nesta pesquisa, ao destacamos a relevância da quinta Competência Geral da BNCC, atinente à Cultura Digital, se deve a urgente necessidade de superação das desigualdades de modo a promover a inclusão digital e social dos brasileiros. No entanto, não fecha os olhos para a problemática de escolhas, trazidas no texto da Base, de termos como “competências e habilidades” inundados de um viés que entende a educação como instrumental e utilitarista, além de

desconsiderar as variáveis extraescolares e as contradições do modo de produção capitalista (BORGES, 2020).

Partindo de tais premissas, apesar da BNCC explicitar potencialidades na concepção de criança - entendida como protagonista de seus contextos, que não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade, em especial quando falamos das tecnologias integradas ao currículo por meio dos campos de experiência – estamos também atentos às análises críticas feitas a este documento, para promover, de fato, uma educação transformadora.

Assim, neste artigo nos amparamos na base epistemológica do pensamento complexo de Edgar Morin, que considera o vertiginoso desenvolvimento das tecnologias de comunicação como potencializador de uma educação planetária, e está em consonância com as teorias de currículo críticas e pós críticas descritas por Tomaz Tadeu da Silva.

Isto porque, quando pensamos em uma integração dos multiletramentos e do uso das TDIC na Educação Infantil, não se propõe a agregação ao currículo de forma mecânica, ou simplesmente como ferramenta técnica de formação exclusiva para o trabalho. Pelo contrário, o objetivo é fomentar o uso das tecnologias como artefato sociocultural, de forma transdisciplinar, aliada a uma educação crítica e reflexiva, a medida em que aproxima professores e estudantes das ferramentas mais atuais disponíveis para explorar o conhecimento de maneira dinâmica e significativa.

Enfatizamos a atenção para a característica da “disponibilidade”, uma vez que temos clareza também da pluralidade de contextos nas regiões do país, entendendo que o acesso às tecnologias digitais nas escolas, em especial quando falamos da realidade da educação pública, é extremamente diverso. Um exemplo claro desta disparidade, foi justamente o ensino remoto emergencial durante o período de pandemia da Covid-19, quando o número elevado de crianças e de estudantes ficaram sem acesso às aulas e/ou materiais de estudo, tanto pela falta de equipamento adequado, quanto pela falta de acesso à internet em determinadas regiões do globo (SILVA, 2022, p. 14).

4. MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente as creches atendem bebês de zero a 1 ano e 6 meses, além de crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses, enquanto a pré-escola abrange crianças pequenas de 4 a 5 anos e 11 meses (BRASIL, 2018). Nesta

etapa, a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. De forma expressa, quando descreve o direito de “explorar”, garante às crianças a ampliação de seus saberes sobre a cultura em suas diversas modalidades: artes, escrita, ciência e tecnologia (BRASIL, 2018).

Além disso, o mesmo instrumento normativo elenca cinco Campos de Experiência que constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. São eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A Cultura Digital, enquanto competência geral estabelecida pela Base, conversa com todos esses campos de experiência e se materializa em objetivos de aprendizagem. É este exercício proposto pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira – CIEB, quando torna público o Currículo de Tecnologia e Computação para a educação básica. Relaciona, por exemplo, as habilidades da BNCC - [EI03ET02] - Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais; e [EI03CG05] - Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas - para avaliar se as crianças são capazes de reconhecer as diferentes formas de interagir com o computador, a partir do manuseio do mouse (RAABE, 2020, p. 27).

Veremos também que, entre os direitos de aprendizagem da Educação Infantil, “expressar” está intimamente relacionado a pedagogia dos multiletramentos, isso porque entende a criança “como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (BRASIL, 2018). E nesta seara do desenvolvimento das múltiplas linguagens é inegável o recente impacto e ampliação das novas tecnologias em nossa forma de comunicar.

Retomamos aqui a ideia de hipertexto, permitindo a coexistência das grandes modalidades do signo – texto alfabético, música ou imagem – tornando-se um aliado em sala de aula, vez que, se utilizados com intencionalidade, amplia significativamente o repertório cultural das crianças. Músicas, filmes, fotografias passam a integrar o

planejamento dos professores, inicialmente como material didático ilustrativo, e posteriormente – com o devido domínio da técnica – passam também a serem construídos pelos atores sociais, utilizando-se de recursos digitais de fácil acesso e manuseio.

Assim, é possível também registrar as produções culturais da própria comunidade escolar, trazendo voz aos sujeitos, estimulando as múltiplas linguagens e proporcionando aos estudantes o protagonismo do ato pedagógico. A importância da pedagogia dos multiletramentos em práticas pedagógicas diárias oportunizam ao corpo docente meios efetivos de se trabalharem conteúdos/direitos de aprendizagem desde a Educação Infantil, valorizando igualmente a representação da criança como ser histórico e social, capaz de despertar habilidades diversas, sendo-lhe necessário estímulos para o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo, físico e emocional, compreendido num contexto cultural, porém também produtor da sua própria cultura (SANTOS; KARWOSKI, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do princípio de que somos seres linguísticos, envolvidos em situações discursivas, muitas vezes mediadas por tecnologias digitais, temos o desafio de repensar o processo educacional considerando o contexto da Cultura Digital. Neste sentido, foi realizada pesquisa bibliográfica para verificar, junto aos documentos orientadores e à literatura, diálogos possíveis para pensar a integração dos multiletramentos à educação de crianças pequenas.

Assim, foram revisitados instrumentos normativos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular, o Programa de Inovação Educação Conectada, a Política Nacional de Educação Digital, entre outros. De modo também a apresentar ao leitor o debate feito acerca do campo de disputas inerente à construção do currículo, dissertando inclusive sobre as recentes críticas feitas ao texto da BNCC – em especial ao foco dado às “competências e habilidades” que incorrem no risco de resumir a educação à preparação para o trabalho – promovendo tais discussões como com o amparo da teoria pós-crítica de currículo, enunciada por Tomaz Tadeu da Silva.

Com a devida análise histórica do surgimento da Educação Infantil no Brasil, considerada por muitos anos como uma prestação de serviço de cunho assistencialista - com funções de guarda, proteção, alimentação e compensação de supostas carências que as crianças pobres teriam – compreende-se o esforço atual em reestruturar e ampliar o nível de consciência para formações de professores nesta etapa de ensino, inclusive para reconhecer e valorizar as mais variadas formas de se comunicar por meio de textos multimodais e semióticos (com variação verbal, visual, auditiva, espacial, gestual e comportamental).

Além disso, a proposta de integrar os multiletramentos por meio das TDIC à educação de crianças perpassa pelo estudo de obras basilares no entendimento das tecnologias como artefato sociocultural capaz de viabilizar uma educação crítica e reflexiva em consonância às práticas de ensino intencionais e significativas.

REFERÊNCIAS

BORGES, Kamylla Pereira. “**Eu vejo o futuro repetir o passado**”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. *Revista Pedagógica*, Edição v. 22 (2020). Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5676> Acesso em: 21 de dezembro de 2023.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>> Acesso em: 31 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 31 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021.** Institui a Política de Inovação Educação Conectada. Brasília, 2021. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/L14180.htm> Acesso em: 31 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2022.** Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm> Acesso em: 31 de janeiro de 2023.

FONSECA, A. D.; COLARES, A. A.; COSTA, S. A. da. Educação infantil: história, formação e desafios. **Revista Educação e Formação.**, [S. l.], v. 4, n. 12, p. 82–103, 2019. DOI: 10.25053/redufor.v4i12.1270. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1270>. Acesso em: 26 jun. 2023.

FONTANA, F.F.; CORDENONSI, A. Z. **TDIC como mediadora do processo de ensino-aprendizagem da arquivologia.** *Ágora*, Florianópolis, v. 25, n. 51, p. 101-131, jul./dez. 2015.

FULY, Viviane Moretto da Silva; VEIGA, Georgea Suppo Prado. **Educação infantil: da visão assistencialista à educacional. Interfaces da Educação**, Mato Grosso do Sul, v. 2, n. 6, p. 86- 94, 2012. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/viewFile/588/552>. Acesso em: 15 de junho de 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** 5ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu Costa. São Paulo: Editora 34, 2010 (3ª Edição).

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 3a ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2001.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação.** Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NONO, Maévi Anabel. **Breve histórico da Educação Infantil no Brasil.** UNESP. 2010. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/227> Acesso em 15 de junho de 2023.

PINHO, Maria José de. (Org.). **Educação Transdisciplinar: escolas criativas e transformadoras.** Organizadores: Maria José de Pinho. Berenice Feitosa. Marilza Vanessa Rosa Suanno. João Henrique Suanno. 2020. Palmas, TO. Editora Universitária – EDUFT.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula.** Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, Lyana Thédiga de; ALBUQUERQUE, Paula. **Deseducando a educação: mentes, materialidades e metáforas.** In: BANNELL, Ralph Ings; MIZRAHI, Mylene; FERREIRA, Giselle: reformulando a prática e a pesquisa em uma perspectiva pós-humana. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2021. 476p. ISBN 978-65-88831-18- 2.

RAABE, André. **Currículo de referência em tecnologia e computação: da educação infantil ao ensino fundamental** [recurso eletrônico] / [André Raabe, Christian Brackmann e Flávio Campos; organização Centro de Inovação para a Educação Brasileira]. 2. Ed. – São Paulo: CIEB, 2020. Disponível em: https://curriculo.cieb.net.br/assets/docs/Curriculo-de-referencia_EI-e-EF_2a-edicao_web.pdf Acesso em: 22 de novembro de 2023.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das Mídias.** São Paulo: Experimento, 1996.

SANTOS, Wagno da Silva; KARWOSKI, Acir Mário. A educação infantil e a pedagogia dos multiletramentos. **Perspectiva:** Revista do Centro de Ciências da Educação. UFSC, Florianópolis, SC. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/68005/45694> Acesso em: 28 de dezembro de 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Aline Lucielle. **Tecnologias digitais de informação e comunicação como possibilidades ao estudo autônomo dos jovens.** Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador: SC, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica: 1999.

Clara Karolinne de Araujo Virginio FRAGÔSO

Mestre em Educação Básica pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, com Especialização em Tecnologias para Educação Profissional e em Gestão Pública para Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC. Com Especialização também em Direito e Processo do Trabalho e Direito Previdenciário pela Universidade Estácio de Sá - UNESA. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá - UNESA e Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Atualmente proprietária e Professora na Empresa Futuro Docente, com foco em formação de professores na modalidade EaD, materiais digitais para concursos pedagógicos e assessoria acadêmica. Membro do Grupo de Pesquisa em Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade, integrante do Grupo de Pesquisa Tecnologia e Inovação em Educação – UNIARP.

Madalena Pereira da SILVA

Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Mestre em Ciência da Computação pela UFSC (2004). Bacharel em Informática pela Universidade do Planalto Catarinense - Uniplac (2002). Licenciada em Ciências de 1o Grau pela Uniplac (1999). Licenciada em Filosofia pelo Centro Universitário Internacional Uninter (2023). Coordenadora e Professora no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE Uniplac. Professora nos cursos de Pedagogia, Sistemas de Informação e Engenharias da Uniplac.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina – FAPESC.

Recebido em 29/dezembro/2023.

Aceito em 04/fevereiro/2024.