



**UNIVERSIDADE TIRADENTES**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**JONATHAS FONTES SANTOS**

***ATOS DE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESLIZAR E O TOCAR  
DOS DEDOS EM TELAS DIGITAIS***

**ARACAJU**

**2020**

**JONATHAS FONTES SANTOS**

***ATOS DE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESLIZAR E O TOCAR  
DOS DEDOS EM TELAS DIGITAIS***

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-graduação em Educação (PPED), na Linha Educação e Comunicação – Universidade Tiradentes.

**ORIENTADORA: PROFA. DRA. CRISTIANE DE MAGALHÃES PORTO**

**CO-ORIENTADOR: PROF. DR. ALEXANDRE MENESES CHAGAS**

**ARACAJU**

**2020**

---

S237a Santos, Jonathas Fontes  
Atos de Currículo na educação infantil: o deslizar e o tocar dos dedos em telas digitais / Jonathas Fontes Santos; orientação [de] Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane de Magalhães Porto, Pro. Dr. Alexandre Meneses Chagas – Aracaju: UNIT, 2020.

107 f. il ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tiradentes, 2020  
Inclui bibliografia.

1. Criança 2. Cibercultura. 3. Pré-escola 4. Etnopesquisa I. Santos, Jonathas Fontes.  
II. Porto, Cristiane de Magalhães. (orient.). III. Chagas, Alexandre Meneses (orient.)  
IV. Universidade Tiradentes. V. Título.

---

CDU: 007:37

**JONATHAS FONTES SANTOS**

**ATOS DE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESLIZAR E O TOCAR  
DOS DEDOS EM TELAS DIGITAIS**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-graduação em Educação (PPED), na Linha Educação e Comunicação – Universidade Tiradentes.

APROVADO EM: **07 / 02 / 2020**.

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Cristiane de Magalhães Porto (Orientadora – PPED/UNIT)

Profa. Dra. Martha Kaschny Borges (Membro Externo – FAED/UDESC)

Prof. Dr. Alexandre Meneses Chagas (Membro Interno – PPED/UNIT)

Orientador(a) Cristiane de Magalhães Porto

Examinador(a) Externo(a): Martha Kaschny Borges

Examinador(a) Interno(a): Alexandre Meneses Chagas

**ARACAJU – 2020**

*Às minhas filhas, Alicia e Sofia...*

## AGRADECIMENTOS

### Minha gratidão...

A **Deus**. De início, pelo que se consubstancia como conduta em minhas itinerâncias de vida, de tudo agradecer-Lhe. Mas, especialmente nesse instante *transformativo*, pelas suas atitudes de inspirar-me em direções e ideias. Cada uma delas materializando *forte* presença de *coparticipação*, em que apesar de não constar nas referências, 'assegurou-me de que não me acusaria de plágio'. Contudo, deixo os merecidos créditos nesse agradecimento... Obrigado, Grande Amigo! À continuidade dessa recíproca amizade em tudo... #Gratidão

À mulher que me encorajou, vibrou com a aprovação, compreendeu e apoiou em momentos de intensa imersão, de dificuldades marcantes desse percurso, e outras atitudes, sem as quais mesmo concluindo essa pesquisa, não teria o mesmo significado. Obrigado, **Lady Jane**. #Amo-te

Às minhas fontes de inspiração Alícia e Sofia.

Ao meu pai e à minha mãe pelos constantes esforços em me proporcionar um elo familiar combinando amor, harmonia, alegria, respeito, fé, prontidão, solicitude, paz, sossego e tantas outras singularidades que alimentam meu ser. Inclusive, muitos dos momentos no mestrado junto com minhas filhas e esposa me refugiei na casa deles, na busca por tranquilidade matutina interiorana, para escrever, ler, descansar... E ainda ao meu irmão por ser parte desse elo.

E, de igual modo, à minha sogra, por oportunizar outro espaço onde ideias também surgiram, em especial na 'sombra do cajueiro', espaço favorável à combinação com a rede e alguns aparatos para subsidiar uma trama entre notebook, livros, cadernos, xícara de café e foi assim parte dessa trajetória...

À **Pra. Cristiane Porto** por mediar esse trabalho sob medidas apropriadas e indispensáveis de atenção, correção, exigência, proposições, flexibilidade, confiança, autonomia, e principalmente, *autorização*... Uma trajetória de mediações marcada pela reformulação de projeto de pesquisa, pré-qualificação, qualificação, estágio, publicações e reuniões de grupo... Posso falar de um acontecer

*transformativo*, em que experienciei uma orientação de pesquisa que *#Valorizo\_e\_Recomendo*.

Ao **Professor Alexandre Chagas**, por aceitar me acompanhar na co-orientação já no final do processo. *#Participação\_maisqueespecial*.

À **Professora Rita Barroso** pelas significativas contribuições desde a pré-qualificação, quando me ajudou a avançar, e então cheguei à qualificação numa maior proximidade daquilo que desejava. Grato também pelas pertinentes colocações na qualificação, as quais me propus materializá-las nesse texto final, *#Curtir\_sua\_Co\_orientação*.

À **Professora Martha Kaschny**, inicialmente pela aceitação do convite a implicar-se nesse movimento, sobretudo, pelas contribuições na qualificação, momento que me ajudou a proceder com alguns ajustes, mas que também me fez perceber a importância do que estava propondo acerca da *autorização* das crianças na pesquisa, pois enquanto ouvia seu parecer, alimentava ainda mais a vontade de em tempos de negligências dos interesses e desejos desses sujeitos, continuar com os esforços de conceber uma pesquisa nesse âmbito. Por outro lado, um parecer que ainda serviu de incentivo para atentar ainda mais aos aspectos metodológicos... *#Deixo\_meu\_Like!*

Ao Fábio Maurício pelo incentivo e apoio no processo seletivo. Vlw parceiro!

À Valéria Freire, a quem devo a provocação e incentivo à trajetória acadêmica.

Aos docentes do programa com os quais partilhei de momentos como discente nas disciplinas lecionadas por eles: Andrea Karla, Ilka Míglia e Ronaldo Linhares.

Ao coordenador do programa, o Prof. Cristiano Ferronato, sempre solícito.

Às parceiras de docência na Educação Infantil pela singularidade que cada uma contribuiu com essa *aventura*: Claudineide Santos, Milena Fontes, Herlani Dias e Verônica Santos.

Aos *sujeitos\_amigos* Adriana Ferreira e Rodrygo Besteti, pois como copartícipes dessas *itinerâncias* foram cruciais à intercriticidade desse estudo, com suas vozes contribuíram de modo substancial com a pesquisa.

Às pessoas que foram solícitas e sensíveis à execução dessa pesquisa na Escola Sesc: Aparecida Farias, Ângela Andrade, Carla Patrícia, Carla Neuza, Elaine

Rodrigues, Tânia Oliveira e Vanessa Braz. Meus eternos agradecimentos, #Sou\_Sesc!

Às professoras Stefany, Jéssica e Franciele pelos significativos e prazerosos momentos de conversas sobre nossas inquietações educacionais, e em muitos desses tive a satisfação de compartilhar minhas intencionalidades investigativas.

Aos membros do Getic pelas significativas contribuições, em especial o trio (André Alves, Isabella Silva e Kaio Eduardo), pelas retomadas que me provocaram a fazer e com isso remover alguns borrões que estavam me impedindo de constatar algumas problemáticas na pesquisa, isso contribuiu para uma qualificação sem surpresas. Vlw pessoal.

Aos colegas mestrando do PPED pelo modo significativo que cada um de vocês marcaram essa conquista acadêmica... em especial Marcelo Prudente e Edirani.

Aos amigos que partilhei em determinado tempo da minha trajetória profissional de momentos incríveis e construtivos, capazes inclusive de semear sementes, as quais posteriormente, floresceram de modo singular em conquistas... São alguns deles, Alberto Balbino (perseverança), José Martins (leitura), João Batista, Moisés Nascimento, Wagner Santos (liderança), Joana Farias, Marquinho da PJ (expressão viva de humor), Vânia Lúcia (conduta exemplar), Joaquim Guimarães, Valter Fontes (grande parceiro em minhas experiências iniciais na Cibercultura), e Deyvisson (em sua 'irreverência', no sentido de nos impulsionar a partilhar de momentos de muito alegria e descontração)... e outros que porventura eu tenha cometido o descuido de esquecer... a estes também, grato.

A todos professores e professoras que em algum momento da minha vida mediaram aprendizagens, momentos formativos e tantas outras experiências que de algum modo ajudaram-me a constituir-se como pessoa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa de isenção Prosup/Taxa.

Ufa! Enfim, #concluir\_galera.



“A criança compreende muito além do que  
sabe dizer, responde muito além do que  
poderia definir...”

**Merleau-Ponty**

(*apud* MACEDO; AZEVEDO,  
2013, p. 103).

## RESUMO

Essa dissertação propõe uma *aventura pensada* pelas experiências ciberculturais de onde emergem na cotidianidade de uma pré-escola *etnométodos curriculantes*. Desse modo, acolhe como plano de fundo o propósito de pensar a prática docente que se conjuga a esse acontecer investigativo. Assim, questiona como as produções etnometódicas implicadas à Cibercultura – de crianças com 4 ou 5 anos matriculadas entre os anos de 2018 e 2019 na pré-escola da Escola Sesc em Nossa Senhora do Socorro/SE (ESesc) – propõem pedagogicamente. Por isso, objetiva identificar *atos de currículo* produzidos pelas crianças e situados na Cibercultura, para assim trilhar um movimento etnopesquisante, em que descreve-*com* o *contexto* e *lugar* da ESesc via orientações metodológicas, epistemológicas e teóricas fundantes na *etnopesquisa-crítica*; media uma análise desses *atos de currículo*, perspectivados pela ideia-força do conceito-dispositivo *Ato de Currículo*; e, por fim, densifica as análises e transformam-nas em saberes práticos e indexalizados às emergências na pré-escola contemporânea, esta marcada pelas vivências trazidas por crianças que vivem uma temporalidade ubíqua. Ao final, num instante conclusivo se constata que na pluralidade circunstancial em que as produções etnometódicas ciberculturais propõem pedagogicamente, elas conduzem ao reconhecimento da realidade sociotécnica vivida pelas crianças, sugere com isso aproximações, e ainda expressam seus interesses e posicionalidades, todavia implicam desafios, aos quais superá-los demanda compreendê-las.

**Palavras-chaves:** Crianças. Cibercultura. Pré-escola. Etnopesquisa.

## ABSTRACT

This dissertation proposes an adventure conceived by the cybercultural experiences from which they emerge in the daily life of a curricular ethnomethods preschool. Thus, it welcomes as its background the purpose of thinking the teaching practice that is combined with this investigative event. Thus, it questions how the ethnomethodical productions implicated in cyberculture - of children with 4 or 5 years old enrolled between 2018 and 2019 in the preschool of Escola Sesc in Nossa Senhora do Socorro / SE (ESesc) - propose pedagogically. Therefore, it aims to identify curriculum acts produced by children and located in Cyberculture, in order to tread an ethno-research movement, in which it describes the context and place of ESesc through methodological, epistemological and theoretical orientations found in ethno-critical research; mediates an analysis of these curriculum acts, viewed from the force-idea of the device-concept Curriculum Act; and, finally, they intensify the analyzes and transform them into practical knowledge indexed to emergencies in the contemporary preschool, marked by the experiences brought by children who live a ubiquitous temporality. At the end, in a conclusive moment, it can be seen that in the circumstantial plurality in which the cybercultural ethnomethodical productions propose pedagogically, they lead to the recognition of the socio-technical reality experienced by the children. which to overcome them demands to understand them.

**Keywords:** Children. Cyberculture. Pre-school. Ethnopeseach.

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DN	Departamento Nacional
EI	Educação Infantil
ESESC	Escola Sesc em Nossa Senhora do Socorro/SE
GETIC	Grupo de Pesquisa Tecnologia da Informação e Cibercultura
PPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPEI	Proposta Pedagógica da Educação Infantil
PDPA	Plataformização, Dataficação e Performatividade Algorítmica
SESC	Serviço Social do Comércio
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNIT	Universidade Tiradentes

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1** – Desenho de Lorena ao lado de *print* de tela do *software* Ariê 1 ..... 27
- Figura 2** – Desenho construído por Renato de seu *tablet* ..... 28

## SUMÁRIO

<b>1 CONECTE-SE À PESQUISA</b> .....	15
<b>2 A ESESC SOB UM OLHAR <i>IN SITU</i> COM AS CRIANÇAS</b> .....	22
2.1 O <i>contexto</i> pré-escolar em suas relações com a Cibercultura .....	25
2.2 O <i>lugar</i> pré-escolar onde se vive e se realiza o cotidiano cibercultural .....	40
<b>3 O MOVIMENTO ETNOPESQUISANTE PARA <i>TOCAR A ESESC</i></b> .....	51
3.1 <i>Autorização</i> das crianças à aventura na ESesc .....	52
3.2 A confluência do movimento .....	56
3.3 A tríade fundante do estudo: Cibercultura, pré-escola e <i>atos de currículo</i> ....	61
<b>4 ATOS DE CURRÍCULO: ENTRE O ‘SOL’ MUSICAL E BLOCOS DIGITAIS</b> .....	69
4.1 A potencialidade compreensiva do <i>Ato de currículo</i> .....	70
4.2 O ‘sol musical’ que ilumina a cena pré-escolar .....	72
4.3 Os blocos digitais constitutivos de realidades na ESesc .....	78
<b>5 O <i>DESLIZAR</i> FORMATIVO DA PESQUISA</b> .....	88
5.1 A <i>etnopesquisa-formação</i> como ideia-força para pensar a prática .....	88
5.2 <i>Conversações</i> e compreensões <i>com</i> as crianças .....	92
<b>6 COMPOSIÇÃO CONCLUSIVA</b> .....	103
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	105

## 1 CONECTE-SE À PESQUISA

Tela Inicial... Olá, essa pesquisa propõe um movimento pelas experiências vividas numa pré-escola em termos formativos e ciberculturais, e nesse percurso, acolhe como plano de fundo o propósito de pensar a prática docente entretecida nessas itinerâncias. Para isso, confere voz às crianças e vai ao encontro dos *atos de currículo* que elas produzem nesse cotidiano pré-escolar, especificamente, aqueles situados na cena sociotécnica contemporânea, a Cibercultura.

Seguimos, inicialmente, com as descrições das vivências impulsionadoras da pesquisa, as quais objetivam, por alegoria, estabelecer a conexão prometida. São elas escritas em conformidade com a convicção metodológica, de que a comunicação com clareza de uma pesquisa qualitativa não dispensa a *presença da voz instituinte* dos atores sociais que nela atuam. Por essa razão, tanto agora, como em outros trechos, apresentam-se num discurso singularizado em primeira pessoa.

Por ora, recorro a essa atitude comunicacional que me confere voz, para descrever implicações socioprofissionais pertinentes ao movimento. Não obstante, por outras vezes, uno-me aos demais *co-partícipes* da investigação, via a pluralização das vozes que assegura a *intercriticidade* do estudo. É assim que se materializa uma trama dialógica e dialética entre teoria, empiria e interpretações, que tensiona a investigação para fecundar *insights* e pautas propositivas.

Sou o professor de informática na Escola Sesc em Nossa Senhora do Socorro/SE (ESesc), instituição pertencente ao Serviço Social do Comércio – Sesc. Um serviço criado pelo *Decreto-lei nº 9.853, de 13 de setembro de 1946* e que em sua abrangência nacional tem a finalidade “de planejar e executar, direta ou indiretamente, medidas que contribuam para o bem-estar social e a melhoria do padrão de vida dos comerciários e suas famílias” (SESC, 2017, p. 8).

Por meio do Programa Educação, objetiva valores como autonomia, participação interativa, senso crítico, diálogo, reconhecimento e multidisciplinaridade. Estes conjugados à missão de contribuir para o desenvolvimento integral dos indivíduos, proporcionando a compreensão completa do meio em que vivem; estimular a valorização das identidades culturais com o desenvolvimento de valores éticos e da cidadania; e, proporcionar o acesso pleno à educação e cidadania<sup>1</sup>.

1 Informações retiradas no site nacional do Sesc ao acessar a página da Educação.

Fonte: [http://www.sesc.com.br/portal/educacao/Educacao\\_no\\_Sesc/](http://www.sesc.com.br/portal/educacao/Educacao_no_Sesc/). Acesso em: 28 out 2019.

É nesse cenário institucional, que o desenvolvimento integral de crianças de dois a cinco anos é confiado às Escolas Sesc atuantes na Educação Infantil (EI). Elas atendem, preferencialmente, crianças dependentes de trabalhadores do comércio, os quais dispõem de mensalidades mais atrativas e maior oferta de vagas, isto se comparadas às demais crianças não enquadradas nesse perfil.

Em 2011 na ESesc se iniciaram minhas experiências com a Educação Básica. Uma cena educacional diferente das anteriores, pois ao invés de uma prática docente com jovens em situação de vulnerabilidade social, na recém realidade eram crianças *aprendentes* nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A partir daí, as *itinerâncias* vividas nesse lugar ressignificaram ‘tudo e mais um pouco’ em sentido profissional. Apesar de inicialmente ter atuado apenas no Ensino Fundamental, uma análise em 2013 da Proposta Pedagógica para Educação Infantil (PPEI) de 2001 e que ainda vigorava naquele ano, despertou o entendimento de que ações na pré-escola com tecnologias digitais também eram substanciais.

A proposta se configurou ainda num marco inicial das leituras sobre essa especificidade pedagógica, já que por meio dela tive acesso às particularidades básicas da EI. As telas descritas nesse prenúncio, correspondem àquelas vividas na pré-escola da ESesc entre os anos de 2013 e 2017 – evidentemente, que o termo *tela* em referência às descrições, não faz alusão às tecnologias digitais, mas à conjugação experiencial de acontecimentos que encabeçam a pesquisa.

Com o assentimento da gestão então concebi intentos pedagógicos para que as crianças utilizassem na sala de informática **softwares educativos** relacionados à alfabetização, desenhos, pinturas e conhecimentos matemáticos. Uma experiência inicial com crianças de cinco anos e que logo contemplou as de quatro e três anos.

Nessas vivências iniciais, um sentimento de realização provisório tranquilizou-me, mas algo realmente momentâneo. Pois, esses sujeitos da pré-escola não mais se interessaram pelo simples acervo de jogos disponíveis nos *Desktops*. Eles com a criticidade que possuem questionaram porque não dispunham de outras opções, inclusive mais situadas em realidades extraescolares mediadas por jogos digitais, acesso à internet, plataformas de vídeos etc.

Portanto, o que sob meu olhar ilusório, anteriormente, julgava suficiente, borrou-se com outras provocações. Diante disso, limitei-me a perceber como apropriado apenas a ampliação do acervo para corresponder as expectativas das crianças. Por outro lado, julguei inadequado a liberação de acesso às plataformas de



vídeos, à internet e a jogos sem cunho educativo, por não compreender à época como pertinente, e mesmo se pensasse diferente, implicaria justificção para tal.

Ademais, outro ponto constatado foi de que a sala com os 10 computadores se apresentava às crianças como um ambiente não muito sensível e favorável às singularidades de uma pré-escola, por sua próxima relação com espaço de curso profissionalizante. Afinal, sua organização estrutural refletia uma intencionalidade mais instrumental-técnica que pedagógica. Com isso, ambas as circunstâncias fortaleciam ainda mais o desinteresse das crianças.

Acresci depois à Tela da ESesc, configurada inicialmente sob a utilização de *softwares educativos*, a opção de **exibição de vídeos** relacionados a temas explorados em sala pela professora (sentidos do corpo humano, animais, plantas, alimentação etc.), uma ideia que surgiu a partir de conversas com as próprias pedagogas. Embora, os *softwares* ainda ocupassem a maior parte das ações.

Ao deslizar e tocar outras telas na ESesc houve tempos em que falhas técnicas ou utilização da sala de informática para fins institucionais impediam as ações de serem desenvolvidas. Sob a perspectiva da gestão era tempo ocioso em minha atuação na escola. A inquietação então surgida foi de se pensar em iniciativas situadas na cena digital, mas que ocorressem na sala de aula, e por este espaço não dispor de dispositivos digitais, fossem eles dispensáveis pelas ações.

Surgiram então os momentos de **rodas de conversa** e **atividades** sobre conhecimentos digitais, caracteres no teclado, pinturas, colagens, desenhos e manuseios de periféricos desligados. A ideia foi proporcionar experiências acerca das tecnologias digitais, mesmo sem explorá-las em funcionamento. As rodas emergiram como possibilidades em informática, pelo fato de sempre percebê-la na ESesc como vivências produzidas pelas pedagogas, assim surge a ideia de usá-las.

Outra realidade por mim vivida, junto às crianças na pré-escola, foi provocada após uma visita à ESesc de uma analista do Departamento Nacional do Sesc, responsável técnica pela EI em âmbito nacional. Ela sugeriu a inserção de elementos não digitais, a fim de complementar o que já se oferecia às crianças no espaço que elas acessavam as tecnologias digitais.

Segundo a analista, para não se limitar ao uso dos artefatos tecnológicos, seria recomendável durante a permanência dessas crianças em experiências com o mundo digital, que dispusessem de outras opções. Tais como, pinturas, brinquedos, materiais reaproveitados junto a elas etc. Isto para aqueles que não estivessem

diante do computador, por opção ou indisponibilidade, este último em razão da quantidade de crianças ser quase sempre superior.

Mas, enfim... preciso chegar ao desfecho desses toques e deslizos iniciais nas telas da ESesc, os quais exibiram partes de cenas pré-escolares em suas implicações ciberculturais. Então, boas-vindas à tela de pesquisa... Nesta, parto de uma problemática em 2017, quando motivos técnicos deixaram a sala de informática indisponível por mais de seis meses. O fato entretido a demais fatores despertaram olhares *outros* capazes de provocar inquietações na atuação docente.

Nesse parágrafo de boas-vindas há o registro da temporalidade exata em que as experiências formativas pré-escolares posicionadas na Cibercultura conduziram-me a pensá-las. Foi nesse período de indisponibilidade que ideias nutriram e impulsionaram-me a querer modificar **pela pesquisa** aquilo que vivencio como docente no *contexto e lugar* da ESesc.

Uma tela que ao acessá-la apresentou-me compreensões sobre Cibercultura, pré-escola, etnopesquisa, atos de currículo, multirreferencialidade, formação etc. E com isso forjou uma ambiência generativa ao movimento etnopesquisante que conjuga inquietações, questão, objetivos e anseios socioprofissionais. Tudo convergindo num percurso de interesses docente, pré-escolar e formativo, além de ser ainda perspectivado numa implicação cibercultural.

Foi assim, que o *deslizar* pela Etnopesquisa (MACEDO, 2010b) tocou o *conceito-dispositivo Ato de currículo* (MACEDO, 2013), e compreendemos que as práticas cotidianas que emergem dos processos interacionais pré-escolares são organizadores das ordens socioculturais que se realizam na EI. Numa perspectiva curricular, significa dizer que como *etnométodos* produzidos pelas crianças, tais práticas, em suas capacidades para provocarem intervenções no currículo, portam-se como *etnométodos curriculantes*. O que os configuram em meios pelos quais as crianças produzem os *atos de currículo*.

Dessa compreensão, muitas questões me inquietaram, de modo que ao atuar na pré-escola passei a se questionar: – O que acabou de acontecer foi um *ato de currículo*? E aquele *agir* da criança é um *ato*? Um veio interrogativo como *atitude básica* de uma etnopesquisa, que entretido a intenção de pensar a minha prática docente e fundado na *ideia-força* do *Ato de currículo* fez emergir a seguinte questão:

## **Como as produções etnometódicas de crianças no 1º e 2º período<sup>2</sup> da pré-escola na ESesc implicadas à Cibercultura propõem pedagogicamente?**

A voz instituinte do etnopesquisador implicado à ESesc, cede então o discurso às vozes que forjam a *intercricidade* desse estudo... É assim, que ao evocar a pluralização das vozes co-partícipes dessa pesquisa, pressupomos que compreender os *atos de currículo* decorrentes das experiências vividas por essas crianças com as tecnologias digitais, demanda uma *aventura pensada*.

E, naquilo que é singular ao movimento, podemos a partir das competências desses *atos* em *describibilidades*, *analísibilidades* e *inteligibilidades* pensar a prática docente pré-escolar no contexto sociotécnico contemporâneo. Então, objetivamos **identificar atos de currículo produzidos pelas crianças na cena pré-escolar da ESesc, que porventura, se constituam como implicados à Cibercultura**. Para o que acionamos, nesse sentido, os seguintes intentos:

- ✓ Descrever-*com* o *contexto* e *lugar* da ESesc sob perspectiva cibercultural;
- ✓ Examinar *atos de currículo* implicados à Cibercultura; e,
- ✓ Destacar compreensões acerca dos *atos de currículo* examinados.

Seguimos um movimento (inter)crítico, multirreferencial, implicado e formativo, que sob o tema “**Atos de Currículo na Educação Infantil: o *deslizar* e o *tocar* dos dedos em telas digitais**”, propõe cooperar com o desenvolvimento da Educação Básica, um dos desígnios do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes/SE (PPED-UNIT).

Nesse sentido, verificamos que entre as 149 dissertações publicadas no site do PPED desde 2011, o termo “Educação Infantil” aparece no título de três delas, o que entendemos como um revelador de intencionalidade investigativa ligada à EI. Todavia, em outras seis, sob nossa perspectiva, há indícios de comum intencionalidade, apesar do título não constar o termo. Por essa razão, analisamos o resumo e palavras-chave, a fim de confirmar tal suspeição, o que se confirmou numa delas, disso computamos que **2,6%** entre as dissertações defendidas no PPED apresentaram vínculos investigativos com a EI<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Conforme determinações legais, a ESesc matricula nas turmas de 1º e 2º períodos crianças, respectivamente, com 4 ou 5 anos até o dia 31 de março, no ano letivo correspondente.

<sup>3</sup> A busca foi realizada na página do PPED-UNIT destinada às publicações de teses e dissertações. Disponíveis em: <https://ppg.unit.br/pped/dissertacoes/pag/1>. Acesso em: 28 out 2019.

Ademais, as implicações ciberculturais que nos movimentam para alcançar os objetivos propostos, apontam para uma pertinência vinculante à Linha de Pesquisa Educação e Comunicação do PPED-UNIT e ao Grupo de Pesquisa Tecnologia da Informação e Cibercultura (GETIC), ligado ao programa e liderado pela professora orientadora desse estudo, Dra. Cristiane Porto.

Para esse outro caso, após verificarmos entre as dissertações anteriores, constatamos que as tecnologias digitais sustentam uma maior representatividade, se comparada a EI. Há investigações sobre o *Facebook*, *WhatsApp*, Redes Sociais Digitais, Lousa Digital, Fotografia Digital, Alfabetização Informacional, Nomadismo Digital, Realidade Misturada, Transmídia, *Exergames*, Rede Social Educativa etc. Contudo, a singularidade em termos de interesse que se mostra inaugural à linha de pesquisa e ao Getic, é nossa proposta de uma investigação em contexto pré-escolar.

Assim, concebemos em sua essência, um estudo que se revela como um movimento inspirado nas possibilidades de uma *pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica* e que lhe é característico uma via *crítica*. Uma vez que, percebe os fenômenos num posicionamento de desconstrução filosófica das ditas *epistemologias normativas*, portanto, numa postura *antipositivista*. É justamente dessa perspectiva que emerge o exercício de uma *hermenêutica de natureza sociofenomenológica e crítica* (MACEDO, 2010b).

E nesse movimento designado por nós como *etnopesquisante*, vivemos um acontecer investigativo conjugado via *mediação, alteração, autorização e formação*, onde atores/autores sociais intersubjetivamente em suas interações cotidianas envolvem-se numa *aventura pensada* (MACEDO, 2010a, 2010b e 2012) guiada por um *rigor outro* (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009) em que lhe é irredutível direcionar os olhares aos *etnométodos curriculantes* (MACEDO, 2013).

Somos então acompanhados de uma compreensão da Educação Infantil como especificidade pedagógica, onde está o *Ser criança* em formação (MACEDO; AZEVEDO, 2013) e de uma percepção do fenômeno da Cibercultura como produções culturais e fenômenos sociotécnicos que emergem da relação entre seres humanos e artefatos tecnológicos, estes conectados à internet (PORTO et. al, 2015).

O momento agora é de expor brevemente as itinerâncias previstas para as demais seções da dissertação. Na segunda seção, aportados metodologicamente em dispositivos da etnopesquisa crítica, descrevemos numa perspectiva cibercultural o *contexto e lugar* pré-escolar na ESesc. As descrições revelam em síntese uma

pré-escola marcada pelas reconfigurações sociais provocadas pela Cibercultura, o que a desafia diante de implicações curriculares.

Na sequência, a terceira seção enuncia os aportes teóricos, epistemológicos e metodológicos do estudo e segue numa confluência que vai rumo à tríade compreensiva entre os três aspectos intrínsecos ao propósito da pesquisa. Sua conveniência para o estudo, se mostra pela designação metodológica do movimento etnopesquisante e apontamentos iniciais acerca da necessidade na ESesc de se compreender os *atos de currículo* implicados à Cibercultura.

É na quarta seção, que os *atos de currículo* vinculados à cena sociotécnica contemporânea, efetivamente, são identificados e examinados. Onde nesse percurso, os *etnométodos curriculantes* que instauram esses atos se mostram relacionais à plataforma de vídeo e ao jogo digital, respectivamente, *Youtube* e *Minecraft*. Como desfecho, a convicção concebida é da emergência na pré-escola de posicionamentos docentes diante dessas práticas ciberculturais das crianças.

Em seguida, emerge do *contexto e lugar* da ESesc *uma coparticipação entre* docente e crianças, isto no instante de ênfase das análises, pois se densificam e transformam-se num *corpus* de conhecimentos. Fundados então numa realidade prática e *indexalizados* à cena pré-escolar, mediam o *pensarpropositivo* em que *autorização* e *intercriticidade* assente as **produções etnometódicas** de crianças imersas numa temporalidade ubíqua, como atos que propõem pedagogicamente.

Por fim, com a brevidade indispensável ao ponto de chegada dessa aventura, sem prejuízo de suas possíveis aberturas, propomos nesse 'final aberto', *deixar alguma coisa de tudo o que se disse*, como nos sugere o professor Edvaldo Boaventura (2007). É portanto, o momento em que as compreensões, podem em seu efeito, serem retomadas pelo *outro*, este interessado por conhecimentos indexalizados à emergência curricular contemporânea na Cibercultura.

## 2 A ESESC SOB UM OLHAR *IN SITU* COM AS CRIANÇAS

Para a etnopesquisa, *descrever é um imperativo*, estar *in situ* é ineliminável, compreender a singularidade das ações e realizações humanas é fundante, bem como a ordem sociocultural que aí se realiza.

**Roberto Sidnei Macedo** (2010b, p. 83)

Nessa seção, o imperativo é *descrever para compreender*, para o que nos inspiramos numa concepção seminal em que falamos *com* as crianças<sup>4</sup> e não *sobre* elas. Uma descrição fundada no bojo da *desreificação* incontornável à etnopesquisa, que pleiteia um processo de *autorização* desses atores sociais para que suas vozes – conforme a maneira que se expressam – sejam consideradas.

Por conseguinte, o objetivo é alcançar o *contexto* e o *lugar* da pré-escola na ESesc *descrevendo-com* e numa implicação ao fenômeno da Cibercultura. Afinal, são os seres da experiência vivida expressando-a que permitem a compreensão de suas realidades. Um alcance que requer a instrumentalização metodológica da *observação participante*, da *projeção* e da *história de vida* (MACEDO, 2010b).

A observação participante pelo fato de que “etnopequisadores têm esboçado frequentemente sua autobiografia no próprio processo de pesquisa” (MACEDO, 2010b, p. 99), para reflexivamente compreender ações sociais em seu contexto. E nesse estudo, ocorre numa *participação completa*, ou seja, aquela que o pesquisador em seu pertencimento original à pré-escola emerge daí autorizado a ter como cena da pesquisa a sua própria realidade comum.

Deste modo, por permanecer com elas nessa situação *pesquisante*, o olhar direcionado à ESesc observa as crianças *in situ* para descobri-las nesse *contexto* e *lugar* pré-escolar. Isto nos permite observações íntimas de certos aspectos nas ações, afinal, vivemos juntos essa cotidianidade pré-escolar. Enfim, etnopesquisar sendo *participante* e, por conseguinte relatando. Como nos diz Macedo (2010b), *a informação como o registro da vida ao vivo*.

Somos conscientes de que os intentos propostos apresentam *resistência natural*, semelhante a qualquer outro campo de pesquisa, no entanto, nutrimos cada intenção com suas doses indispensáveis de paciência e disposição às retomadas

---

4 Em conformidade com a Resolução Nº 510 de 7 de abril de 2016, em seu Art 1º, parágrafo único, inciso VII, essa pesquisa dispensa avaliação pelo CEP/CONEP, por objetivar aprofundamento teórico de situação que emerge espontânea e contingencialmente na prática profissional. Todavia, cumpre com o dever de não revelar os reais nomes dos sujeitos, portanto, os substituem.

necessárias. Visto que, não há *objetos lapidados* e nem configurados em confortáveis regularidades.

Por isso, a aventura é marcada por uma *garimpagem* de *ações, realizações e sentidos* que asseguram, acima de tudo, interesse pelo vivido pré-escolar em suas ações instituintes e instituídas com e na Cibercultura. Em que lhe é fundante dispor da aceitação e disponibilidade dessas crianças para

[...] informar, deixar-se observar, participar ativamente da pesquisa e até mesmo para co-construir o estudo como um todo. Esse é o âmbito da etnopesquisa partilhada, na qual a *intercriticidade* na produção do conhecimento se torna uma ação politicamente orientada (MACEDO, 2010b, p. 87).

Desse modo, idealizamos uma observação onde o *deslizar* etnopesquisante na tela pré-escolar da ESesc conecta-se, inicialmente, ao seu **contexto** explicitando intercriticamente suas relações com a Cibercultura. Obviamente, sem desconsiderar perspectivas gerais, para só depois tocarmos o **lugar** onde se vive e se realiza o cotidiano cibercultural nessa pré-escola.

Para descrever as experiências autobiográficas vividas na realidade desse *contexto e lugar*, a etnopesquisa nos propõe o dispositivo metodológico, *história de vida*. Neste, a vida social compreendida sob o olhar de atores implicados à prática profissional se torna em algo ineliminável. Há aí uma potencialidade para retomadas necessárias à pesquisa, como parte do *descrever-com* – nesse caso pelo *ator pedagógico* implicado à ESesc – de “um tempo que, em muitos momentos, fez e faz a mediação de opções, decisões e práticas na interseção com a história [...] onde se insere” (MACEDO, 2010b, p. 114).

Portanto, a implicação à prática pré-escolar e situada em pretensões curriculares ciberculturais reclama nessa pesquisa que a voz instituinte do etnopesquisador seja autorizada pela *História de Vida* a registrar em primeira pessoa apontamentos autobiográficos. Para isso, encarnando nas descrições um tempo pré-escolar conectado a outros tempos pré-escolares, em que reflexivamente essa voz se apresenta como uma das sínteses possíveis desses tempos.

Ela traz o **fez** inspirado em concepções de uma história de vida no *contexto e lugar* da ESesc, e um **faz via a** pertinência seminal de uma observação participante

vivida nesse mundo pré-escolar. É daí que, recorda, aponta e descreve opções, decisões e práticas mediadas, isso **com** as crianças.

Diante do interesse *autorizante* entre as crianças, emerge a necessidade por *técnicas projetistas* por elas atuarem na superação de obstáculos apresentados quando entramos no mundo de significações desses sujeitos. Apreender os sentidos e significados que eles atribuem às experiências formativas situadas na Cibercultura revela desafios, os quais justificam tal aplicação.

Conseqüentemente, no bojo das opções metodológicas de uma etnopesquisa somos encaminhados à *projeção* como constitutiva de possibilidades aproximativas de tais significações, isto a partir de *construções imaginárias e imaginativas* (MACEDO, 2010b). As crianças em suas construções tendem a revelar “a marca de seu mundo de significação, de sua estrutura afetiva e, de nossa perspectiva, estão sempre indexalizadas na cultura e no tipo de sociedade em que habitam, mesmo que de modo não-consciente” (MACEDO, 2010b, p. 118).

É por isso, que ao propor construções por elas de desenhos, no cerne da situação investigada, possibilitamos um forjamento de um conjunto de significados relevante à pesquisa. O desenho é então elegido como objeto de *projeção*, por se mostrar pertinente à singularidade pré-escolar.

Aliás, tanto é apontado como exemplo, nas explicitações sobre as *técnicas projetivas* na etnopesquisa (MACEDO, 2010b), como expresso na *autorização* de *Emille* em “Infância-devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação”, conforme visto no seguinte trecho:

À medida que esse livro foi se configurando, Emille, aos 6 anos de idade, alfabetizando-se na modalidade do Ensino Fundamental de nove anos, lia, por curiosidade, alguns fragmentos da obra, quando descobriu, um tanto quanto perplexa, que ela fazia parte dessa “estória”, como ela própria expressara. Pela vontade de Emille, tudo viraria uma “estória”. Fez algumas indagações, expliquei o porquê da sua presença no livro, Emille fez uma pausa para pensar, e o que propusera fora totalmente inesperado para mim. - *Posso botar o livro que estou escrevendo aí?* Fiquei perplexo com o pedido. Em silêncio, a palavra que me veio à cabeça foi: - *Como?* Continuei um pouco mais em silêncio e respondi da forma como geralmente os adultos embaraçados falam para as crianças: - *Vou pensar.* Pensei, e me cobrei. - *Por que não?* - *Ache uma forma, nada mais justo!*, disse a mim mesmo. Enfim, me impus a tarefa. Me convenci de que Emille queria participar de algo que também falava sobre ela, mas não



falava com ela. Falava do currículo da sua escola, mas não falava do seu currículo vivido. [...] Continuei pensando comigo mesmo como pleitear tal processo de *autorização* de Emille, no sentido de constituir-se autora de si mesma e do seu currículo [...]. Logo depois, Emille volta e me mostra sete folhas de papel, desenhadas e escritas com hidrocor de várias cores, pede o grampeador e fixa as folhas, me apresentando o livro extremamente colorido que “estava fazendo”, conforme a sua forma de se expressar. Olhei e vi cenas da sua escola, da sua sala de aula, do currículo que experienciava, dos colegas e das suas experiências aprendentes, com algumas frases descritivas. Havia um livro realmente se fazendo através e com os etnométodos de Emille (MACEDO; AZEVEDO, 2013, p. 37).

Há nesse processo *autorizante* em termos de *projeção*, a necessidade de que em suas construções as próprias crianças interpretem-nas. Portanto, os desenhos são concebidos no estudo indissociáveis de suas respectivas interpretações, sob a observação *participante* do etnopesquisador/professor.

Por fim, deixamos agora a exibição dessa programação de itinerâncias previstas para a seção – conjugada entre participação, observação, recordação, *autorização* e interpretação – e via dispositivos e concepções etnopesquisantes nos *autorizamos*, conferimos vozes às crianças, *descrevemos-com*, enfim nos conectamos ao *contexto*...

## 2.1 O *contexto* pré-escolar em suas relações com a Cibercultura

Contextualizar, historicizar, vincular culturalmente ações e realizações é parte de um processo que não pode ser descartado, do contrário, perde-se o veio principal para se chegar ao método que caracteriza uma *etnopesquisa* de *atos de currículo* e processos formativos.

Roberto Sidnei Macedo (2013, p. 134).

As crianças, os professores e os demais atores sociais em suas interações na pré-escola servem de ambiente uns para os outros, logo, o *contexto* é construído a partir desses processos interacionais. Não se trata de espaço físico, mas de uma **construção intersubjetiva** representada na cultura dessa pré-escola, ou seja, o conjunto de todos os elementos que a formam, tecido relacional e conjuntamente.

Cultura aqui não é vista como uma entidade que independe dos sujeitos que a representam, nem como uma *força autônoma* exercida sobre suas mentes, muito

menos uma realidade projetada acima deles para guiá-los em suas ações. Mas sim, como “um conjunto de interpretações que as pessoas compartilham e que, ao mesmo tempo, fornece os meios e as condições para que essas interpretações aconteçam” (MACEDO, 2010b, p. 25).

Essa inauguração do termo *contexto* potencializa, inicialmente, alguns apontamentos na cena pré-escolar do estudo, para o que implica aqui retomar a voz do etnopesquisador em sua implicação... Em primeiro lugar, a partir dessa percepção construtiva posso apontar na EI da ESesc uma pluralidade de ações pré-escolares, a exemplo de brincadeira no parque, roda de conversa, contação de história, apresentação cultural, rotina de higiene pessoal, pintura, desenho, passeio, vivência em contato com a natureza, integração entre família e escola, visita à biblioteca/brinquedoteca/auditório etc.

Em segundo, que no âmago dessa implicação investigativa, há também a experiência com *softwares* educativos; a contação de história, cuja narrativa envolve tecnologias digitais; o acesso a vídeos e músicas em plataformas digitais; a roda de conversa para diálogos sobre o uso social de artefatos tecnológicos; a abordagem acerca de riscos decorrentes do uso inapropriado de dispositivos digitais etc.

Para as reflexões sobre esses apontamentos, retomamos a escrita plural que reflete a *intercricidade*... Cada uma das ações demonstram condutas, posturas, onde aí ocorrem, inclusive as ações mais banais, porém não menos importante, porque são elas também instituintes das *ordens socioculturais* em organização. Então, compreendê-las é interesse de uma etnopesquisa. Isto implica ir em busca dessas ordens no campo pré-escolar onde pesquisamos, o que nos remete às *bases acionalistas e semiológicas* da etnopesquisa crítica (MACEDO, 2010b).

São elas sensibilizadoras de um olhar para o *contexto* perspectivando-o como construído de interações sociais. É aí onde os atores atribuem *significado* às ações, o que as tornam sociais, e eles vão se relacionar ao comportamento de outros. Logo, reciprocamente, a ação de um ator é orientada em direção a do outro, assim se dá a interação social. O ator interpreta e fornece um significado tanto ao próprio comportamento, quanto ao dos outros sujeitos.

As ações sociais vividas pelas crianças com o uso de *softwares* educativos, por exemplo, quando são concebidas na ESesc, cada ator lhes atribuem significados (criança, professor etc.). E nesse acontecer pré-escolar e cibercultural interpretam e

forneem esses significados num processo recíproco que produz **interações sociais**, as quais **são constitutivas do contexto**.

Evocamos então a voz instituinte implicada à ESesc para descrever ações nesse sentido... Certo dia pedi às crianças do 2º período que representassem em desenho uma das aulas de informática, tivesse ela acontecido na sala ou no espaço onde utilizam os computadores. As construções foram devidamente arquivadas num portfólio de atividades e no verso de cada representação registrei interpretações expressas pelas próprias crianças.

A partir daí, suas descrições se configuram nesse estudo como parte constitutiva da descrição-*com* do *contexto* na ESesc. Lorena (cinco anos) apesar de não estar diante do computador, desenhou a tela de um dos softwares, um desenho que em muito se assemelhou à verdadeira tela (Figura 1) e foi interpretado pela criança da seguinte forma: “- Aqui é um computador”.

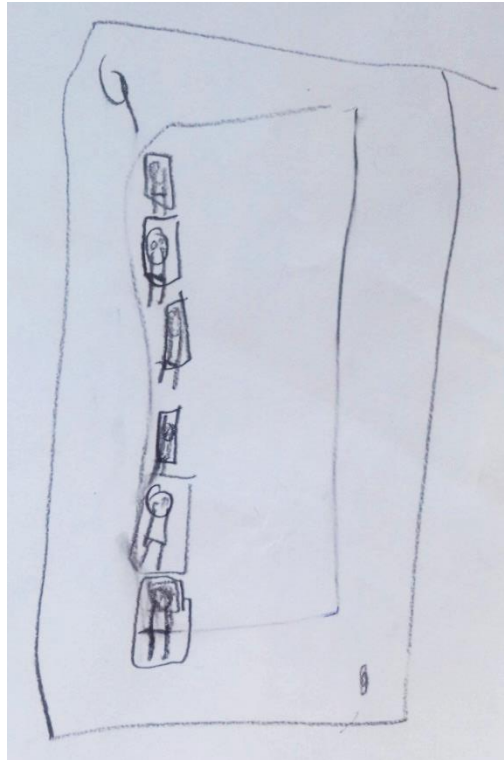
**Figura 1** – Desenho de Lorena ao lado de *Print* de tela do Software Ariê 1



Fonte – acervo do autor (2019).

Entre os desenhos houve o de Renato (5 anos), que ousou irromper a ação proposta ao trazer em sua construção (Figura 2) algo de seu cotidiano domiciliar, e sua interpretação foi: “– Desenhei meu *tablet*, e aqui são pessoas pra mandar um áudio pra quem eu conheço... Aqui é minha avó, meu avô e minha amiga Liliane...”.

**Figura 2** – Desenho construído por Renato de seu *tablet*



Fonte – acervo do autor (2019).

Sobre seu desenho, Luiza (5 anos) me falou o seguinte: “– Aqui é a sala de informática... aqui a gente está jogando no computador... estão jogando o de pintar”. A ação de jogar na sala de informática se destacou como a mais lembrada pelas crianças quando interpretaram seus desenhos diante da disposição para ouvi-las. Natália (5 anos), por exemplo, disse: “- Eu jogando no computador”, enquanto Roberto: “– Aqui é sua sala”, mas ao perguntá-lo o que faziam no computador, as pessoas representadas, respondeu “– Jogando!”.

Embora adiante, explicitarei significados atribuídos por mim às ações que desenvolvo na ESesc, as projeções em desenhos construídas pelas crianças permitiram elas mediar as interpretações que marcam suas atribuições de significados nessa cena pré-escolar. Nesse sentido, percebi o reconhecimento da ação jogar no computador como uma das implicações ciberculturais que se consubstancia num dos elementos desse *contexto*.

Por sua vez, o desenho de Renato foi de encontro à ação pré-escolar que foi proposta e com isso nos revelou uma realidade cibercultural que já integra seu

conhecimento de mundo. Esta difere inclusive, daquilo que ele experiencia na ESesc em termos ciberculturais. Ele mostrou conhecer não apenas aplicativos de comunicação mediada por tecnologias digitais, mas também o fato desses possibilitarem interações com seus vínculos familiares e afetivos.

Nas concepções acionalistas da etnopesquisa há aspectos pertinentes ao contexto que descrevemos, primeiro, que a criança ou o docente como **ator** “efetua [...] *escolha* – perspectiva política, é *responsável* – perspectiva ética e *louva* – perspectiva estética” (MACEDO, 2010b, p. 53, *grifos do autor*). Segundo, que as ações quando descritas são indissociáveis da *razão* e dos *motivos*, pois segundo o autor, *ação e descrição se informam mutuamente*.

No acontecer dessas ações não há previsibilidade, tampouco determinação. Por isso, o olhar qualitativo que cultivamos, precisa “conviver com o desejo, a curiosidade e a criatividade humanas; com as utopias e esperanças; com a desordem e o conflito; com a precariedade e a pretensão; com as incertezas e o imprevisto” (MACEDO, 2010b, p. 38).

Na perspectiva *sociofenomenológica* da etnopesquisa, inspirada em concepções do filósofo e sociólogo Alfred Schutz (1899-1959), emerge a convicção no âmbito dessas descrições, de que crianças e docentes – enquanto atores sociais – quando agem, por consequência, executam *procedimentos de compreensão e de interpretação*, pois assim, é que dão sentidos às *atividades ordinárias*.

Além disso, a ação tanto atesta um *significado social*, como também é *motivada* – condição irremediável do *Ser* se encontrar como sujeito. E ainda se revela como uma *realização prática*, nesse caso por derivar do trabalho interpretativo que esses atores desempenham para se informarem como agir. Por isso, é assegurado a continuidade dos processos relacionais de troca, mediadores da ação, afinal a “[...] competência interpretativa é especificidade humana, e como tal, não há ação social sem significado. Como nos inspira H. Garfinkel, “somos seres condenados a fabricar sentidos”” (MACEDO, 2010b, p. 54).

É nesse veio interpretativo que surge a pertinência da *interação simbólica* como gênese das ações. O *interacionismo simbólico* em George Herbert Mead (1863-1931) inspira a visão etnopesquisante de que o comportamento humano se mostra como uma resposta às **intenções** dos outros e não às atividades em si. Surge aí a noção de desenvolvimento de habilidades para que se possa responder aos próprios gestos, essa

[...] habilidade permite que diferentes seres humanos respondam da “mesma forma” ao mesmo gesto, possibilitando o compartilhar de experiências, a incorporação em si do comportamento. O comportamento, é, pois, social e não meramente uma resposta aos outros. O ser humano responde a si mesmo da mesma forma que outras pessoas lhe respondem e, ao fazê-lo, imaginativamente compartilha a conduta dos outros (MACEDO, 2010b, p. 56).

Quando uma criança na pré-escola se comporta em resposta às intenções do docente, ou inversamente, é exercido aí um *processo interpretativo*. Uma prática possível pela transmissão de gestos, que ao se tornarem símbolos podem ser interpretados. É com esse *sentido* comum assumido, que possibilita a aquisição de elemento linguístico pelos gestos e, assim, resulta nos *símbolos significantes*.

São nas concepções interacionistas acolhidas pela etnopesquisa que percebemos os atores situados no *contexto* da pré-escola como seres que agem em relação às **coisas** e tomam por base os sentidos que essas têm para eles. Aí se incluem todos os objetos, as instituições e as atividades na ESesc. Assim, as tecnologias digitais, aquilo que é instituído pelos atores diante delas e as atividades implicadas à Cibercultura, juntos se apresentam como possibilidades relacionais.

É ainda pela lente interacionista que visualizamos as atribuições desses sentidos como decorrentes das interações sociais estabelecidas entre os sujeitos que atuam nas *ações* ciberculturais na ESesc. Sentidos, inclusive, que são *manipulados e modificados em meio aos processos interpretativos*, isto quando os atores que aí estão tratam com as coisas encontradas nesse contexto.

Sabemos também, que além da prática interpretativa, a ação se entrelaça a motivos e, justamente nesse aspecto, precisamos contemplar dentre os elementos que formam essa cultura pré-escolar, os motivos cultivados no *contexto* da ESesc. O que se dá a partir de referências **institucionais, teóricas e legais**, descritas a seguir, pela voz instituinte e que vai estabelecer as devidas relações ciberculturais.

Começo pelas institucionais, o Sesc iniciou as ações para a infância em 1947 por meio do *serviço de assistência materno-infantil*. Nos anos 1950 suas ações tornaram-se parte das *Atividades Educacionais e Culturais*, e por volta dos anos 1990 assumiram um significado com propósitos pedagógicos, em resposta às demandas sociais pelas pré-escolas (PPEI, 2015).

Foi em 1997 que membros do Núcleo de Educação Infantil do Departamento Nacional (DN) assessorados pela professora Monique Deheizelin conceberam a

primeira Proposta Pedagógica da Educação Infantil. Lembro-me que foi a partir da leitura dessa proposta em 2013, como mencionado na introdução, que as atividades iniciais com intenções ciberculturais surgiram no cenário pré-escolar da ESesc.

Por não ser pedagogo, mas tecnólogo de formação, a proposta se mostrou no período de leitura como um referencial capaz de me apresentar algumas das singularidades da EI. Este aspecto ainda me levou a conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), sem esquecer que curiosidades e inquietações também se revelaram nesse momento.

Posteriormente, quando as ações pré-escolares ciberculturais já estavam acontecendo, atores sociais do DN em parceria colaborativa com os Departamentos Regionais, elaboraram outra proposta, a qual manteve

[...] a ideia de infância com a marca do brincar para aprender e ser, bem como a escola como um espaço de descoberta e acesso ao conhecimento, onde quer que se encontre. Entretanto, as áreas de conhecimento [organizadas] de outra forma, buscando mais esse sujeito histórico-cultural que é a criança e suas peculiaridades [...]: Corpo e movimento, Artes, Música, Natureza e sociedade, Matemática e Práticas de oralidade, leitura e escrita (PPEI, 2015, p. 15, [grifos nosso]).

Reconheço que as ações vividas pelos aprendentes em termos ciberculturais na ESesc são concebidas em seu *contexto* a partir de significados que lhes são atribuídas. Por isso, como ator social implicado a essa realidade é que posso explicitar alguns deles, evidentemente, sob a perspectiva docente. Assim, é aqui onde *razões* e *motivos*, que são indissociáveis às ações, aparecem.

Um dos significados que tenho proposto em cada ação decorre da atual proposta para a EI, especificamente, quando ela expressa uma convicção básica no princípio: *Uma escola para todos*. Do meu ponto de vista, por se mostrar como uma concepção seminal em termos de possibilidades na Cibercultura, pois diz que

[...] frequentar a escola desde cedo contribui para a igualdade de oportunidades, já que nela as crianças têm a possibilidade de conhecer mais sobre si mesmas, sobre os outros e **[sobre o mundo]**, **[conviver com práticas culturais de sua sociedade]**, desenvolver sua possibilidade de expressão em variadas linguagens – verbal, artística, corporal etc. -, criar e participar de jogos, brinquedos e brincadeiras (PPEI, 2015, p. 20, [realces nosso]).

Inspirado então na *história de vida* como dispositivo metodológico, procuro contextualizar aquilo que essa convicção me fez na ESesc referenciá-la às bases teóricas, proporcionadas pelo acontecer acadêmico vivido no mestrado. É por isso, que descrevo um **fez** situado entre **fronteiras institucionais e teóricas**.

Quando me deparei com o compromisso explícito na proposta de ser papel da pré-escola contemplar na formação da criança um conhecimento sobre o mundo. Como ator social ocupei-me em processos interpretativos, afinal como mencionado, *somos condenados a fabricar sentidos*. Compreendi aí que precisávamos assegurar às crianças possibilidades também num contexto cibercultural.

Afinal, na temporalidade sociotécnica desse acontecer investigativo, as crianças se deparam com o *abre-te Sezamo proliferante* na Cibercultura (SANTAELLA, 2018), que traz consigo os *entretantos*. Estes em forma de *ambivalências, paradoxos e contradições*. Além disso, há ainda o *adultocentrismo* em termos pedagógicos (MACEDO; AZEVEDO, 2013).

Por outro lado, um mundo que se revela como brincante (SAMPAIO, 2019) em suas configurações sociotécnicas e que diante das visões *adultocêntricas* já apresenta possibilidades *autorizantes* que conferem vozes às crianças na cena curricular de espaços educacionais (MACEDO, 2010b). Isto, quando as empoderam para expressarem, por exemplo, seus interesses e posicionalidades na Cibercultura.

O pesquisador André Lemos diz que algumas *novidades da sociedade contemporânea* colocam “em xeque as ideias de emancipação, liberdade e conhecimento que deram origem à cibercultura” (LEMOS, 2019, s/p). Para o autor a *Plataformização, Dataficação e Perfomatividade Algorítmica* (PDPA) formam um tripé que tornam todos reféns das plataformas digitais, da modulação por dados da vida pessoal e da atuação opaca e silenciosa dos algoritmos (LEMOS, 2019).

E nessa cena sociocultural tecida pelo tripé é que as crianças não dispensam o *fascínio* pelas tecnologias digitais móveis, mostrando que em suas interações com *smartphone* e *tablet* são capazes de circular nos mais diversos ambientes digitais. De onde, por exemplo, instituem preferências por *vídeos online* e *jogos digitais*. Sobre isso, discorre a pesquisadora Joseilda Sampaio (2019) em sua tese de Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Em suas compreensões conclusivas a autora argumenta que essas vivências, similarmente, estruturam os *processos de produção das culturas infantis*. Pois, ao buscar compreender como as interações das crianças com essas tecnologias



estruturariam tais produções se deparou, segundo ela, com uma realidade em que as experiências sociais e culturais do brincar acontecem na contemporaneidade misturando dispositivos digitais, bonecas(os), brinquedos e livros.

Além disso, a pesquisadora percebeu que as crianças consideram essas tecnologias como um *brinquedo em potencial* ou mais *um espaço onde se brinca* (SAMPAIO, 2019). Por isso, nosso entendimento de que o mundo onde se vive na Cibercultura tem se mostrado para elas também como *brincante*. E, de um modo geral, as que pertencem ao *contexto* da ESesc não se distanciam dessa realidade – *brincante, adultocêntrica* etc –, pelo menos é o que as interpretações fundadas em observações do cotidiano nessa pré-escola informam.

Estar junto com elas me permite observações de ações que aparentam ser banais, mas uma etnopesquisa assegura-lhes pleno direito assim como qualquer outra. Lembro-me, por exemplo, de uma situação em que as crianças da turma do 2º período utilizavam os computadores. Um aluno pediu para acessar ao *Youtube* e assim fez... aproveitei a situação para observá-lo. O vídeo apresentava uma narrativa voltada ao jogo *Minecraft*, minha aproximação o despertou a relatar sobre o que assistia, nitidamente percebi como o conteúdo interessava-o.

Com isso me mobilizei, posteriormente, a interagir com as crianças dessa turma, tematizando em conversas com elas o *Minecraft*. A ideia foi ouvi-las expressarem seus conhecimentos; permiti-las representarem com Legos, desenharem ou pintarem em papel, personagens e objetos, envolvendo a narrativa do jogo. Nessa ocasião foi possível perceber interesses, experiências ligadas aos jogos digitais e a criticidade típica de qualquer ator social revelada por esses sujeitos.

Um comentário registrado em minhas notas sobre essas ações desenvolvidas reflete essa criticidade diante do que elas vivenciam na Cibercultura, pois ao perguntar a *Erick* (cinco anos) o que era o *Minecraft*, ele respondeu: “- *Minecraft* é um jogo de blocos, mas tem um outro jogo que é o *Roblox*, que esse jogo é mais realista do que o *Minecraft*... Porque o *roblox* ele é um jogo que tem vários personagens diferente do *Minecraft*”.

Além da criticidade quanto a sua preferência entre os jogos mencionados, o momento provocou imediata percepção quanto a facilidade e fluência linguística com a qual pronunciou o termo estrangeiro. Num outro momento *Erick* desenhou

personagens da narrativa *Minecraft* e expressou com a naturalidade já demonstrada anteriormente os nomes *Hirobrine*, *Creeper* e *Steve*.

Entendo também como outro aspecto instituinte, o comportamento da primeira criança que assistia no *Youtube*. Ela acompanhou um vídeo sobre o *Minecraft* em que outra criança jogava, com isso demonstrou uma atribuição de sentido às tecnologias digitais em suas construções de realidades na ESesc, situada tanto num game, quanto no *Youtube*. Um outro sentido instituído, o de não jogar, diante da indisponibilidade do jogo nesse *contexto*, mas de apreciar outras crianças jogando.

Quando então me envolvi com o *Minecraft*, embora ainda superficialmente, conheci um pouco do jogo, e logo percebi que o uso depende de licença que implica em custos. Uma curiosidade para saber o que as crianças conheciam acerca desse provável impedimento me provocou ir a elas com essa inquietação. Fui surpreendido com o depoimento de *Kauã* (cinco anos), quando o perguntei se utilizava o *Minecraft*, ele informou que jogava o *Minecraft Pocket Edition*, e aí perguntei se era possível baixar o jogo sem precisar pagar:

- Você tem que baixar o *aptoide* pela *google*... aí você entra no *aptoide*, aí depois você escreve *Minecraft*, aí você pode baixar sem pagar... quando você entra fica com a tela escura... um pouco... aí quando você entrar, aí você pode botar um boneco... aí você pode criar um mundo criativo ou no survival. No survival você tem que pegar as coisas pra sobreviver, porque de noite aparece monstro, esqueleto, aranha, zumbi... No criativo não tem vida...

*Kauã* pensou um pouco e continuou: “E eu vou dizer uma coisa, quando você for baixar [...] você vai ter que ficar olhando, senão ficar olhando aí não vai dar pra baixar... E tem outras coisas como *Free Fire*, *GTA*...”. Perguntei se havia baixado o jogo no celular da mãe ou do pai: “Não, eu tenho um *tablet*, baixei no meu *tablet*... O *minecraft* teste não dá pra botar no criativo, só no survival.”, respondeu a criança.

Toda a narrativa de *Kauã* me remeteu àquilo que Macedo afirma se explicitar nos vários escritos de *Merleau-Ponty* (1908-1961), de que “as crianças sabem muito mais do que dizem e mostram” (MACEDO; AZEVEDO, 2013, p. 34). Além do mais, esses sujeitos portam uma disponibilidade para criar outros sentidos, diante daquilo que já possuem significados fixados pela cultura. Assim, elas com suas capacidades instituintes ultrapassam os sentidos postos, a exemplo, de limitações por licenças de *softwares*, indisponibilidade na pré-escola de jogos digitais que se interessam etc.

E mesmo quando impedidos de brincarem com os *blocos digitais* ou sem a habilidade desenvolvida e compartilhada por Kauã, percebo que imaginam, fantasiam, e claro apreciam quando podem nessa realidade cibercultural seus pares jogando. Na verdade estão sempre prontas a instituírem suas próprias realidades. De tal modo, esses sujeitos na ESesc, por meio de seus jeitos e maneiras revelados no cotidiano da pré-escola em implicações ciberculturais deixam marcas.

Em 2018 no 1º e 2º períodos, durante uma das aulas desenhei alguns símbolos presentes em diferentes dispositivos digitais, dentre eles, de *localização*, *wi-fi*, som, *bluetooth*, *WhatsApp*, *Uber* e *Youtube*. Enquanto desenhava sem mencionar qualquer informação, elas os reconheceram, exceto o de *bluetooth*.

As respostas demonstraram inclusive, alguns dos sentidos atribuídos às representações gráficas. Nas notas que costumo fazer correspondentes às vivências na ESesc registrei expressões sobre o de *localização* como “chamar Uber...”, “os caminhos...”, “saber como vai pra casa...”, “GPS”, “pra saber onde a pessoa tá...”, “onde a pessoa mora...”. Quanto ao de *Wi-fi* referências como “internet”, “baixar vídeos, fotos...”, “assistir *Youtube*”, “baixar jogos”. No caso do *Youtube*, registrei: “Todos unânimes, - *Youtube*... em alto e bom som...”.

Especificamente, quanto aos significados situados no *Youtube* outras ações na ESesc são expressas. Recordo-me, por exemplo, de estar no pátio da escola, quando um grupo de crianças dessa turma transitava em direção ao espaço onde lancham. Uma aluna espontaneamente olhou para mim, e logo que a percebi sorriu e cantou: “*Baby shark, doo doo doo doo*<sup>5</sup>...”.

Atentar para essas práticas cotidianas é reconhecer sob a lente *etnometodológica* que são esses *etnométodos*, que em última instância, de igual modo, organizam as *ordens socioculturais* nesse *contexto* pré-escolar. É então essa base teórica fundante da etnopesquisa que permite a atribuição “às atividades, *as mais banais da vida cotidiana*, a atenção, habitualmente, dada aos acontecimentos extraordinários. As atividades que emergem do cotidiano da vida são, na realidade, fenômenos sociais de pleno direito” (MACEDO, 2010b, p. 71, *grifos do autor*).

Agora, interrompo tais descrições que demonstraram como as crianças na ESesc estão imersas em realidades ciberculturais situadas em perspectivas gerais das possibilidades sociotécnicas contemporâneas. Contudo, sem desconsiderar que nesse *contexto* existam as particularidades singularizantes dessa pré-escola.

---

5 Vídeo disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=XqZsoesa55w>

Cabe agora a partir daqui refletir sobre o *adultocentrismo*, que na cultura ainda tem provocado o desconhecimento nas crianças

[...] porque o são, qual é o significado dessa etapa de vida, quais seus direitos e deveres. É comum surgir aqui um notável sentimentalismo no qual crianças e jovens são considerados ingênuos, inocentes, desprotegidos, imaturos, incompletos, etc. Suas preocupações e interesses, portanto, não podem ser considerados “sérios”. É notório como esses adjetivos desqualificantes atingem predominantemente, entre nós, [...] crianças (MACEDO, 2010b, p. 31).

É por isso, que ao etnopesquisar implica a construção do *outro* – que na singularidade do *contexto* a se alcançar, o *outro* criança é ineliminável. A partir do que, ela é concebida *reflexivamente como uma fonte*, o que implica acordá-la como compreensão sociocultural (MACEDO, 2010b). Apesar disso, na etnopesquisa

[...] para conhecer como o outro experimenta a vida, faz-se necessário o exercício sensivelmente difícil de sairmos de nós mesmos. Há que nos desdobrarmos, revirmos, suspendermos preconceitos, criticarmos-nos, abrimos-nos a certa violação de *habitus* sagrados e solidificados da sociedade do “eu”. Experiência instintiva e radicalmente relacional da *intercricidade* (2010b, p. 28).

Sob esse olhar, como qualquer ator social a criança é “condição irremediável para a construção do conhecimento no âmbito das situações e práticas” (MACEDO, 2010b, p. 30) pré-escolares na ESesc. De maneira, que o mundo que elas vivem em termos de cultura, em suas diversas formas instituintes de realidades, “não podem ser percebidos como improdutivos em termos curriculares” (MACEDO, 2013, p. 34).

Diante então de um mundo-vivido onde a temporalidade se mostra cibercultural, esses aprendentes (re)criam intensamente saberes de possibilidades formativas. Por isso, é que a partir das necessidades concretas e demandas socioeducacionais desses sujeitos aflora a demanda por currículos *outros*, como

[...] uma realização pedagógica interessada que se configura na vontade e opção em conceber, organizar, institucionalizar e avaliar conhecimentos e atividades eleitos como formativos, na dinâmica ampliada dos processos educacionais e formativos (MACEDO; AZEVEDO, 2013, p. 32).

É nessa direção que a pesquisa segue, para propor condições perspectivadas nesse estudo como pertinentes à pré-escola contemporânea. As produções

etnometódicas reveladas nos processos interacionais que instituem realidades no *contexto* da ESesc como potencializadores à abertura do currículo pré-escolar para o mundo vivido dessas crianças.

Nesse sentido se

[...] imaginarmos que um currículo pode instaurar-se conjugado à experiência irreduzível da formação da criança, até porque essa experiência é, também, da nossa perspectiva, um *ato de currículo* [...], poderíamos ter aqui uma oportunidade ímpar de experimentar uma fecunda desterritorialização dos padrões rígidos que ainda persistem na escola, [...]. Nesses termos, *crianças curriculantes* se apresentariam para configurar e colorir mais (in) tensamente os cenários curriculares, em geral feitos para elas, mas raramente com elas. **[Seus etnométodos, ou seja, seus modos de sentirpensar e criar mundos relacionais compoariam as propostas curriculares]** [...] (MACEDO; AZEVEDO, 2013, p. 28, [realces nosso]).

Uma ideia reclama então ser fundante nesse movimento, por se configurar, inclusive, num dos intentos reflexivos que integram o *contexto* da ESesc nos últimos meses: **Os atos de currículo, como criações experienciais e em sua densidade etnometódica estruturantes de realidades curriculares na pré-escola, propõem pedagogicamente.**

Eles “trazem consigo, constituem e são constituídos por *etnométodos* que os configuram” (MACEDO, 2013, p. 118), e são essas produções que permitem compreender como os aprendentes “constroem as realidades em que estão envolvidos/implicados e *marcam essas realidades com todas as condições com as quais foram edificadas*” (MACEDO, 2012, p. 114).

Passo agora das referências teóricas às **institucionais**. Além da proposta pedagógica, a ESesc movimenta-se na sistematização e descrição de processos que buscam o *desemparedamento e ressignificação dos espaços escolares* (BARROS, 2018). A inspiração dessas ações provém de uma obra do Programa Criança e Natureza, concebida e publicada pelo Instituto Alana sob o título “Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza”.

O Programa ao objetivar “criar condições favoráveis para que as crianças cresçam em contato com a natureza” (BARROS, 2018, p. 10), assegura como percepção de fundo, que elas, cada vez mais, estão **emparedadas e institucionalizadas**, ao que lhes faltam tempo e liberdade para interagirem com espaços mais amplos e com a natureza.

A partir daí a ESesc busca resgatar o contato com a natureza como forma de

[...] validar a interdependência entre ser humano e natureza, contribuindo para a construção de outra visão de mundo, pautada pelo respeito a todas as forma de vida. É a possibilidade de transformar realidades opressoras, de repensar a cidade, de oferecer alternativas às telas (BARROS, 2018, p. 10).

Uma inspiração que se vincula em partes à realidade cibercultural tematizada nesse estudo. Afinal, o *desemparedamento* se propõe, justamente, apresentar alternativas aos *toques* e *deslizes* em telas digitais que marcam a cotidianidade de muitas crianças na cultura contemporânea, inclusive, na ESesc. Portanto, um cenário pré-escolar que reflete preocupações com olhares *outros*.

A professora Lea Tiriba (BARROS, 2018) no prefácio da publicação provoca o leitor e com isso revela pertinência com o processo autorizante incontornável a uma etnopesquisa. Inicialmente, quando diz que para as crianças como cidadãos de pleno direito assegurado pela Constituição Brasileira de 1988, “a escuta de seus desejos corresponde ao respeito a um princípio democrático” (BARROS, 2018, p. 4). Isso, estabelece uma correlação com aquilo que é buscado nessa pesquisa em termos de uma escuta sensível às existencialidades dessas crianças.

Há ainda no prefácio uma posição crítica quanto à visão antropocêntrica da natureza, numa análise acerca das DCNEI. A razão é que embora elas tenham aberto caminhos para múltiplas linguagens no processo de interação com a cultura, ao conceber as interações e a brincadeira como norte do processo pedagógico, não inclui “a natureza como sujeito dos processos interativos, apenas os humanos são considerados como referência” (BARROS, 2018, p. 5).

O apontamento crítico é que ambientes naturais são vistos, meramente, como cenários para brincadeiras infantis e não como *lugar fundamental à constituição humana*. Uma ideia em que o universo como pano de fundo destina-se para as movimentações humanas, “simples objeto de análise e interpretação racional, disponível aos caprichos da espécie” (BARROS, 2018, p. 5).

É aí que radicalmente, a pedagogia

[...] reproduz a premissa de separação entre seres humanos e natureza, conformando, de acordo com os interesses da sociedade do capital, um modo de pensar, sentir e organizar a vida em que os humanos – melhor dizendo, alguns deles, os que se impõem como donos dos bens que seriam de todos – são entendidos como sujeitos de direitos plenos; e os demais seres e entes humanos e não-

humanos, como objetos de curiosidade, investigação, domínio e controle, matéria-prima, mão de obra para a produção industrial (BARROS, 2018, p. 6).

Na demonstração sobre a emergência por olhares *outros* que reconheçam a interdependência entre natureza e ser humano, reside uma capacidade para nos provocar a também expressar nos intentos descritivos desse estudo, as conexões necessárias com as **referências legais**.

As DCNEI, fixadas pela Resolução CNE/CEB 5/2009, ao definir como dever das práticas pedagógicas na EI, a garantia de distintas experiências, dentre elas, as que “possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos” (BRASIL, 2009, p. 4), estas revelam-se como proposições incipientes.

Há apenas a menção de utilizações das tecnologias, que por abstrair a heterogeneidade de formas pelas quais essas utilizações podem se dá, faz dessa garantia uma definição que mais se aproxima de atitudes fortalecedoras do *sonambulismo tecnológico* que Santaella (2013) já advertiu ser preciso evitá-lo, bem como da *costumeira letargia*, ambos mencionados pela autora na área educacional.

Afinal, o que as crianças fazem quando *habitam o virtual* (SERRES, 2013), transcendem uma concepção de reconhecer suas práticas como meras utilizações de artefatos tecnológicos. Já que as experiências ciberculturais com as quais muitas delas estão envolvidas condicionam uma pluralidade de situações: brincantes, emancipacionistas, participativas, ambivalentes, paradoxais, contraditórias etc.

Ainda sobre os referenciais legais, recentemente, emergiram no cenário político educacional, olhares que direcionam, designadamente, uma aproximação entre EI e Cultura Digital. Um avanço, se comparado à recomendação pelas DCNEI de meras utilizações dos artefatos tecnológicos na pré-escola.

O acontecimento se deu com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), isto quando em suas competências três delas refletiram uma certa consideração desse movimento aproximativo. Primeiro, ao valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo digital, historicamente acumulados; em segundo, ao recomendar a utilização, dentre as diferentes linguagens, da digital; por fim, na compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais (BRASIL, 2018).

No desfecho dessa busca pelo *contexto*, a pluralização de vozes em sua *intercricidade*, harmoniza em termos compreensivos o que alcançamos na

conjugação entre participação, observação, escuta, descrição, autorização e interpretação. Logo, sobre as construções intersubjetivas que formam essa cultura pré-escolar na ESesc percebemos realidades construídas a partir de ações fundadas em referências institucionais, teóricas e legais.

Por outro lado, realidades também em que cenas instituintes são protagonizadas não apenas por aqueles que pensam e fazem o currículo desse *contexto*. Mas, de igual modo pelas crianças que ao expressarem seus saberes implicados às tecnologias digitais são capazes de provocar experiências *curriculantes*, isto quando não vemos essas expressões como epifenômenos.

Enquanto naquelas realidades, percebemos as crianças interpretarem e compreenderem o que lhes são apresentadas como supostas implicações ciberculturais na cena curricular que vivenciam. Nestas, constatamos algo preocupante e até então latente no acontecer pré-escolar investigado, que é o reconhecimento do protagonismo desses sujeitos em produzirem ações instituintes, decorrentes das mais distintas experiências que vivenciam no mundo-cibercultural.

*Autorizá-las* permitiu descobertas de que aí elas brincam, jogam, fantasiam, experimentam, desejam, aprendem, criticam, são impedidas, descrevem, partilham, atribuem sentidos e vivem tantas ações *outras*. Mas, mesmo sobejando tudo isso, como possibilidades para elas, não obstruem – pelo contrário, entendemos que ampliam – os entretantos que pululam junto aquilo que a Cibercultura oportuniza. Chegamos assim, num desfecho que nutre a tentativa a seguir, de alcançar o *lugar*...

## **2.2 O lugar pré-escolar onde se vive e se realiza o cotidiano cibercultural**

[...] a etnopesquisa sem lugar perde sua força hermenêutica e criativa.

**Roberto Sidnei Macedo** (2010b, p. 37).

É no *lugar* da ESesc que agora buscamos perceber as implicações ciberculturais globais materializando-se em seu *aquí* pré-escolar, ou seja, onde as crianças leem, percebem, entendem o mundo cibercultural. Evidentemente, nas suas múltiplas dimensões, tanto aquelas que despertam fascínio desses sujeitos, quanto as que pertubam docentes, pais, mães, pesquisadores, ante os entretantos.



Precisamos compreender que a abordagem da noção de *lugar* perspectivada pela etnopesquisa, é de que

[...] o processo de globalização materializa-se no lugar. Aqui se lê, se percebe, se entende o mundo [...] em suas múltiplas dimensões, o que significa dizer que no lugar se vive, se realiza o cotidiano, e é aí que ganha expressão o mundial. O mundial que existe no local – o *glocal* – redefine seu conteúdo, sem todavia se anularem as particularidades (MACEDO, 2010b, p. 35).

Desse modo, o etnopesquisador sabe que apesar do impacto temporal provocado pela natureza das relações modernas, as quais marcam uma *temporalidade extremamente comprimida*, é no *lugar* que o mundial se materializa. Por isso, ao provocar o questionamento se *o processo de globalização acabou com o lugar e suas especificidades espaciais e temporais*, Macedo (2010b) responde que na verdade houve uma ressignificação, *prova do caráter mutante da realidade*.

Com isso, esclarece que esse *lugar*

[...] se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular. [...] se apresenta como um ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local como especificidade concreta, como momento” (MACEDO, 2010b, p. 35).

Na retomada da implicação fundante desse estudo, não apenas compreendemos a existência dessa articulação, mas também, que é no *lugar* da pré-escola na ESesc onde crianças, professores e demais atores sociais “estão juntos vivendo, sentindo, pensando, pulsando e que tem a força da presença” (MACEDO, 2010b, p. 37) desses sujeitos.

E nesse ponto, para a etnopesquisa é substancial a compreensão de que a atividade prática dos atores sociais modifica “constantemente os lugares e seus significados, marcando e renomeando, acrescentando traços novos e distintos, que trazem valores novos, presos aos trajetos construídos e percorridos” (MACEDO, 2010b, p. 37), ou seja, aí se revelam as *itinerâncias*.

Contudo, etnopesquisar não requer apenas reconhecimento do lugar, é preciso saber, principalmente, analisá-lo. Sobre isso Macedo (2010b, p. 36) ao referencia-lo como *a base da reprodução da vida*, diz que

[...] deve ser analisado na relação habitante/identidade/lugar. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos de uso, nas condições mais

banais, no secundário, no acidental. É, em realidade, o espaço possível de ser apropriado, vivido e significado.

É a partir da noção de *lugar* e sua respectiva análise, que depois de nos conectarmos ao **contexto**, podemos seguir numa direção que propõe tocar o *lugar* pré-escolar na ESesc. Convictos, no entanto, de que não queremos alcançá-lo em âmbito geral, mas em suas especificidades ciberculturais. Nesse sentido, é que descrevemos materializações no **aqui** pré-escolar da ESesc, as quais se mostram implicadas ciberculturalmente em termos globais.

A implicação cibercultural que se materializa no *lugar* da pré-escola é parte fundante do *aqui* onde as crianças e demais atores sociais vivem, realizam o cotidiano, onde leem, percebem e entendem o mundo digital. Esses sujeitos pela força de suas presenças ao estarem juntos (re)marcam, nomeam, ressignificam esse *lugar* em que habitam. Outrossim, essa materialização não se dissocia das construções intersubjetivas que formam o *contexto* da ESesc já descrito.

*Contexto* que ao descrevermos-com, constatamos realidades construídas a partir de compreensões mediadas por referências institucionais, teóricas e legais. Mas, também de percepções de cenas instituintes protagonizadas pelas crianças que por habitarem lugares virtuais, expressam saberes implicados às tecnologias digitais e provocam irrompimentos nas realizações pedagógicas interessadas e configuradas por aqueles que pensam e fazem o currículo.

É por isso, que além das articulações marcada pela realidade educacional contemporânea que propõem um currículo pré-escolar implicado à Cibercultura, há aquelas em que as crianças por estarem presentes nesse lugar da ESesc produzem suas *itinerâncias* por meio de atividades práticas. E quando modificam, marcam, renomeiam ou acrescentam, vão revelando traços e valores decorrentes de suas experiências no mundo cibercultural. Portanto, não é apenas o *contexto* que é instituído pelas crianças, mas também o lugar, a partir de suas presenças.

Desse modo, para descrever o mundial em que tanto relaciona tecnologias digitais e a cultura contemporânea, quanto é passível de materializar-se no *lugar* da ESesc, partimos das argumentações do pesquisador André Lemos (2018) em sua análise da série *Black Mirror*. Para o autor, com perspectiva futurista e distópica, além de roteiros *noir* e *pessimistas*, a série discute os artefatos tecnológicos contemporâneos, as relações sociais mediadas por esses dispositivos complexos; aborda temas centrais sobre a relação cultura, tecnologia e sociedade; evidencia

questões contemporâneas; contudo, apenas tangencia aspectos cruciais do início do século XXI, o que a impede de contribuir muito para pensar o presente ou o futuro.

Por tal razão, sustenta a tese de que: “*Black Mirror* fala do passado, vê o presente de forma distorcida pelo retrovisor e mal consegue antever o futuro” (LEMOS, 2018, p. 16). Não obstante, é a partir das distorções do presente percebidas pelo pesquisador, que ecoam descrições do presente vivido numa perspectiva global da Cibercultura. São elas então, distinguidas, a fim de relacionar, conjugar ou entretecer algumas às descobertas apontadas na descrição do *contexto*.

Para Lemos (2018), estamos diante de um mundo cibercultural em que nos deparamos com *agência de objetos, performatividade algorítmica, perfis individuais, rastros digitais, bots, sensibilidade performativa, comunicação das coisas, aprendizado de máquina etc.* Que embora *não muito Black Mirror*, como argumenta, apresenta problemas cruciais na Cultura Digital, instauradores de desafios e que nos convidam ao debate de muitas questões na cultura contemporânea.

Ao extrairmos na subseção que descreve o *contexto* na ESesc, alguns exemplos, como o da criança que assistiu no *Youtube* o vídeo de outra criança jogando *Minecraft* e o da música *Baby shark, doo doo doo doo*, cantada por uma criança do 2º período, evidenciamos práticas cotidianas que revelam em si, a realidade global desse mundo cibercultural materializando-se no lugar da ESesc.

Afinal, podemos distinguir tais atos, como sendo fecundos a uma análise que os entretecem ao debate acerca, por exemplo, da *performatividade algorítmica* e dos *rastros digitais*. Isto, ao compreendermos que no *lugar* da ESesc, modificações são provocadas pelas crianças que vivem a realidade cibercultural, e por isso acrescentam *traços novos e distintos, valores* vinculados aos seus *trajetos construídos e percorridos* nessa cotidianidade digital.

Em ambos exemplos, as crianças estabelecem relações entre suas vivências digitais e o *lugar* da ESesc, pelas quais exprimem modos de uso ciberculturais, de modo que via as atividades práticas na pré-escola, são capazes de modificar esse *lugar*. Na medida em que acrescentam, por exemplo, traços articulados às vivências nas *mídias pós-massivas*, ou seja, “as atuais mídias digitais que funcionam a partir de uma estrutura diferente dos meios massivos” (LEMOS, 2018, p. 24).

As mídias pós-massivas asseguram três princípios fundamentais, que as distinguem das mídias de massa, *liberação da emissão, conexão generalizada e reconfiguração de diversos aspectos da sociedade* (LEMOS, 2018). O fenômeno

pós-massivo na vida social contemporânea permite crianças conectadas emitirem informações e se posicionarem ativamente nas mais distintas reconfigurações sociais provocadas pela Cibercultura.

Portanto, uma vida social marcada pela *emissão, conexão e reconfiguração*, sobre a qual, na análise da série *Black Mirror* constatamos a existência de sistemas informacionais, cuja *forma de mediação de software e códigos* realizam ações capazes de provocar amplas consequências, inclusive, de *difícil visibilidade e entendimento*. Esses *sistemas inteligentes* catalogam, assimilam e processam grande volume de dados, e com isso podem “fazer previsões e exercer um controle social muito mais efetivo” (LEMOS, 2018, p. 127).

Entre as ações vinculadas às vivências das crianças na Cibercultura, destacamos a forma como o *Youtube* organiza e sugere conteúdo, a partir das preferências assimiladas via análises dos *rastros digitais*; a organização que os sites de buscas apresentam-lhes os resultados, cada vez mais atrativos às suas intenções; as publicidades, segmentadas a partir do conteúdo em exibição ou acessado anteriormente; a sugestão de amigos e amigas pelas redes sociais, conforme os registros existentes em seus círculos de amizades etc.

Cada uma delas, expressam em essência o que Lemos (2018) define como *Performatividade Algorítmica*. Portanto, quando a *conexão generalizada* na Cibercultura faz com que as crianças encontrem nas *mídias pós-massivas*, espaços possíveis de serem apropriados, vividos e significados, é capaz de provocar – na medida em que elas instituem e são instituídas por atividades práticas mediadas pela conexão – modificações no lugar pré-escolar na ESesc, isto por consequência do que elas trazem de suas habitações pós-massivas.

Entendemos como uma modificação inicial e fundante, a emergência que se instaura, em resposta às atividades práticas dessas crianças no *contexto e lugar* da ESesc, isto por ela corresponder a um dos desafios atuais na Cibercultura, a *conexão*. Referido por Lemos (2018, p. 36), como o “de saber lidar com essa relação permanente com pessoas, objetos, dados e informações, e todas as formas de performances daí derivadas pelo movimento”.

É por isso, que ao relacionar as compreensões até agora forjadas sobre o *lugar*, com a percepção concebida anteriormente, de que as produções etnometódicas das crianças, de modo algum, devam ser vistas como improdutivas na cena curricular, emerge então uma convicção. Cada acréscimo, articulação, valor,

entre outros aspectos ciberculturais trazidos pelas crianças não só modificam o *lugar* em linhas gerais, como demandam conjugações curriculares *outras*.

Posta a convicção, estabelecemos a partir dela, relações entre construções intersubjetivas expressas na descrição do *contexto* e os dilemas e desafios apontados por Lemos (2018) e Santaella (2018) numa perspectiva global da Cibercultura. Isto, a fim de descrever como as experiências das crianças com as mídias digitais, posicionam esses sujeitos como *curriculantes* no *lugar* da ESesc, para que configurem o currículo via suas produções etnometódicas.

O papel de emissor que os atores sociais exercem na vida social contemporânea se caracteriza num *jogo de vai e vem ininterrupto*. Uma temporalidade em que a internet se torna onipresente nas vidas desses atores, tanto é, que *interação* e *conexão* assumem importância nas distintas cenas sociais. É assim, que para Santaella (2018) funciona o *abre-te Sezamo proliferante*, mas que para a pesquisadora exige um preço em *ambivalências, paradoxos e contradições*.

Todavia, diante dos *sistemas inteligentes*, sobre os quais Lemos (2018) informa serem capazes de previsões e de um controle social mais efetivo, Santaella (2018) explica que ante o *oceano de dados* dos milhões de informações que *pessoas, coisas, robôs e dispositivos* emitem, não se sustenta esperar ser possível um gerenciamento humano, mas *por algoritmos, softwares e inteligência artificial*.

O fato é que os *rastros digitais* colhidos a partir das experiências que as crianças vivenciam nas *mídias pós-massivas* permitem que *sistemas de grandes volumes de dados (Big Data)* façam *inferências* e tracem *perfis* desses sujeitos, e com isso, previsões nos padrões de consumo, por exemplo. São dessas análises que se produzem as informações digitais performativas em pedaços (*divíduos*) desses habitantes pós-massivos.

Sobre isso, Lemos (2018, p. 58) diz que “a subjetividade “dividual” se constrói por múltiplas performatividades algorítmicas”. Um sujeito *esfacelado, sempre e incompletamente reconstruído*, e que se revela em *expressões dividuais de uma subjetividade múltipla*. Uma subjetividade que não monta o indivíduo, mas *um modelo dividual, agenciado por regras que variam ao sabor das demandas dos sistemas e das plataformas digitais*.

As empresas, governo e pessoas que utilizam esses *sistemas inteligentes* não mais se interessam pelo sujeito em sua integralidade, mas pelos pedaços de informação que ele produz, pois são eles que engendram o funcionamento daqueles

sistemas. Portanto, convictos de que as experiências digitais das crianças modificam o *lugar* na ESesc e demandam configurações curriculares *outras*, por consequência, entendemos que se a *Performatividade Algorítmica* é parte de um mundo-vivido ciberculturalmente pelas crianças pertencentes à pré-escola na ESesc, ela se torna uma pauta propositiva de cunho formativo.

No entanto, as proposições esperadas para as crianças precisam partir

[...] das suas ontologias, das suas condições socioculturais concretas, compreendendo que o conhecimento de mundo envolve afeto, prazer, desprazer, fantasia, brincadeira, movimento, poesia, ciências, artes, linguagem, música, matemática etc., que, para a criança, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem pode ser uma forma de brincadeira [...], e que o *polimorfismo* é a forma de expressão preponderante deste mundo *outro* (MACEDO; AZEVEDO, 2013, p. 52).

Quando apontamos desafios na Cibercultura como pautas propositivas, a exemplo, da *Performatividade Algorítmica*, a autora Santaella (2018, p. 16) apresenta nesse cenário propositivo, o campo da educação como cabível de depositar esperanças. Nesse sentido, é que exemplifica a

[...] educação para as mídias e nas mídias, um conceito dinâmico que envolve a busca de procedimentos adequados para os desafios tecnológicos, sociais, culturais e políticos que se apresentam e que não podem ser enfrentados com promessas mágicas e ingênuas.

Um enftretamento, que embora, possa se apoiar em ações que auxiliem as pessoas a desenvolverem uma *formação crítica* para as mídias, de modo algum, deve se configurar numa panacéia para as *doenças digitais*. Não obstante, são elas defesas relevantes às formas que se propõem equipar os sujeitos de habilidades cognitivas para análise de conteúdos e contextos (SANTAELLA, 2018).

Inclusive, em termos de criticidade *para* e *nas* mídias, um apontamento se mostra seminal às compreensões forjadas nessa seção, a de que

[...] há uma década, supunha-se que as crianças deveriam ficar a salvo, protegidas da internet. Hoje, ao contrário, o caminho é tornar as crianças resilientes e empoderadas com as habilidades, o conhecimento e o suporte que as auxiliarão a navegar tão seguramente quanto possível. Essa é a tarefa da educação para e nas redes. Uma tarefa que exige aprendizado contínuo, envolvendo mudança de hábitos estabelecidos e a reação rápida a problemas à medida que emergem (SANTAELLA, 2018, p. 17).

É acerca desse elo entre os desafios ciberculturais e a educação de crianças, que a pesquisadora Mônica Fantin (2018, p. 77) nos auxilia com elucidações compreensivas. Inicialmente, ao reconhecer ser incontornável

[...] um olhar que vai além da simplificação e renuncia às tentações de “idealizar ou demonizar” as tecnologias, reafirmando a importância de professores e educadores em geral conhecerem as mídias e seus dispositivos, para que possam discutir com as crianças, ensinando-as a distinguir contextos e situações.

A partir de argumentações de Fantin (2018) e fundados também em outras inspirações caras ao movimento, compreendemos que a *conexão em rede* mediada pelos dispositivos móveis desestabiliza formas de aprendizagem inerte às reconfigurações sociais provocadas pela Cibercultura. Como consequência, há uma demanda por formas *outras* de apropriação no espaço escolar e, como afirma a autora, de *intersecções entre vida cotidiana, internet e escola*.

Por fim, trazemos algumas considerações que Fantin (2018) sugere, mas entretecidas às concepções dessa investigação. Assim, partimos de uma releitura de seus apontamentos conclusivos, para os vincularmos ao propósito de pensar a prática docente pré-escolar na ESesc, na medida em que nos inspiramos em destaques propositivos decorrentes daquelas considerações.

Em primeiro lugar, se trazidos ao contexto da pré-escola na ESesc, os dispositivos móveis podem *representar elementos de continuidade entre experiências cotidianas e âmbitos escolares em seu sentido afirmativo*. Uma atitude que corrobora tanto com a recomendação da **utilização e compreensão** das tecnologias digitais, como preconiza a BNCC; quanto com a convivência na ESesc com práticas culturais contemporâneas, esta em consonância com a PPEI.

Segundo, realizações pedagógicas mediadas por dispositivos móveis no *contexto e lugar* pré-escolar da ESesc, forjariam um cenário curricular instaurado pela interessada conjugação às experiências dessas crianças na Cibercultura. Teríamos assim, crianças *curriculantes* configurando e colorindo um currículo pautado na escuta sensível às existencialidades desses sujeitos em tempos digitais.

Terceiro, nas especificidades de mediações que esses dispositivos proporcionariam no *contexto e lugar* da ESesc, destacamos como possibilidade a *manipulação direta de conteúdos*, por confluírem *percepções e ações*, via os deslizes e toques dos dedos nas telas digitais e interação com os demais sujeitos.

Com isso, abriria caminhos para o desenvolvimento de competências em diversos âmbitos leitura, escrita, produção de conteúdo etc. Como argumenta a autora, um momento significativo da *experiência de jogo e aprendizagem*, além das dimensões que também estão envolvidas, como *emocional, social, cognitiva e metacognitiva*.

Por sua vez, para além da continuidade, as considerações de Fantin (2018) evidenciam também, descontinuidades representadas por esses dispositivos, isto entre âmbitos formais e informais. Por exemplo, quando nas diversas práticas midiáticas das crianças são observados usos que homologam tais dispositivos no cotidiano sem a reflexão desejada, e ainda nas produções das crianças que seguem modelos da indústria cultural, sem o esperado questionamento de certos padrões.

Tais evidências provocam nesse ponto, a evocação da voz instituinte, para novamente autorizada pela *História de Vida*, trazer uma descrição correlata às referidas descontinuidades... Como etnopesquisador decidido a pensar a prática docente diante dos desafios ciberculturais na ESesc em condições pré-escolares, que desde o reconhecimento dessa implicação venho relacionando, conjugando e entretecendo muitas das referências consultadas.

E dos processos interpretativos delas decorridos, lembro-me de uma realização pedagógica por mim forjada e que ao analisar as considerações de Fantin (2018), constato reverberações das proposições da autora, nas ações por mim pensadas. Estas ações foram concebidas, quando observei na cotidianidade pré-escolar, que muitas crianças matriculadas no 2º período em 2018, comentavam conteúdos do *youtuber* Luccas Neto assistidos por elas.

Tal percepção me instigou a tentar despertar nessas crianças algumas provocações, para isso, inicialmente conversei com elas sobre o que gostavam ou não, naquilo que assistiam de publicações do *youtuber*. Poucos comentários foram suficientes para exemplificar, diante das crianças, a existência de coisas capazes de motivá-las a não apenas se inscreverem no canal e dar *like*, mas também a partir de suas experiências com o canal, cancelar inscrições e registrar *não gostei* em vídeos.

A ideia não foi leva-las a não assistirem certos canais, mas a perceberem que suas participações na plataforma digital de vídeos, como o *Youtube*, não precisavam se resumir ao que faziam. Afinal, a liberdade para se expressarem acerca do que não gostam, concordam, desaprovam etc, deveria também compor suas opções de participação. Como resultados, acreditamos que as provocações



ampliaram o repertório dessas opções no acesso das crianças ao *Youtube*. Cabe agora, ceder o discurso às vozes que pluralizam esse *movimento etnopesquisante*...

A narrativa que exemplifica a ação concebida no *contexto* e *lugar* da ESesc se aproxima do que Fantin (2018, p. 76) aponta como importante para a escola, ou seja, a criação de “possibilidades para ampliar os repertórios dos estudantes a partir de outros referenciais, pois tais experiências se referem a uma perspectiva de multiletramentos que não seja apenas instrumental, mas sobretudo cultural”.

Por fim, aportamos tais compreensões na concepção de que as práticas cotidianas dessas crianças fora da escola com os dispositivos móveis, *constituem a base para ancorar e contextualizar as novas experiências*, e se as articulamos às realizações pedagógicas na ESesc são capazes de “desencadear aprendizagens significativas e deslocar os protagonismos dos dispositivos em busca de novas possibilidades de autoria infantil” (FANTIN, 2018, p. 76).

Diante de tudo o que forjamos acerca do *contexto* e *lugar* na ESesc, sob o olhar *in situ* com as crianças precisamos registrar alguns apontamentos conclusivos, mesmo que, por ora, apenas daquilo que corresponde aos interesses específicos à seção. Portanto, do que falamos com as crianças, ao autorizá-las pelas projeções e narrativas; do que observamos, participamos, retomamos, garimpamos, realizamos e descrevemos-*com*, ficamos autorizados a propor algumas compreensões.

Em primeiro lugar, que na ambiência pré-escolar etnopesquisada, onde os atores sociais (crianças, professores, estagiários etc), constróem intersubjetivamente o *contexto*, constatamos com as recordações de ações pré-escolares implicadas à Cibercultura, realizações pedagógicas sob uma perspectiva ainda *adultocêntrica*. Justificamos isto, pela percepção que tivemos de um *pensarfazer* currículo **para** as crianças. Enquanto, contrariamente, o desfecho da seção nos propõe um *currículo outro*, que não apenas interessado na Cibercultura, é também configurado **com** elas.

Um segundo ponto, diz respeito à atribuição de significados, os quais, reciprocamente, são interpretados e fornecidos pelos sujeitos nas interações sociais que constituem o *contexto*. Por um lado, que a concepção de um currículo *outro* proposto à ESesc demanda uma sensibilidade a esses significados atribuídos pelas crianças – que inclusive, em suas projeções e narrativas, identificam um deles, o **jogar** – para o que implica processos autorizantes que vão ao encontro das práticas cotidianas, a fim de compreendê-las e *autorizar* as crianças a colorirem as realizações pedagógicas, ou seja, serem autores de currículos-*com*.

Não obstante, essa concepção de um currículo que confere às crianças um *status* de *curriculantes* ao autorizá-las, evidentemente, não desconsidera referências **institucionais, teóricas e legais**, já apropriadas pelo atual currículo, bem como as multirreferências que também possam contribuir com a posicionalidade cibercultural. Todavia, o que não devem é se tornarem *padrões rígidos*, mas sim parte de imaginações curriculares que auscultam as vozes das crianças revelando seus interesses, saberes e experiências na Cibercultura.

E nesse ponto, emerge como fundante a inarredável atitude de olhar para as implicações globais, forjadas pelas reconfigurações sociais da Cibercultura. O que reclama perceber a partir da presença dessas crianças na ambiência pré-escolar da ESesc, aquilo que suas práticas evidenciam de revelações situadas no *mundial* do fenômeno cibercultural materializando-se no *lugar*.

Esta é uma abertura que permite caminhos propositivos para as crianças habitantes desse *lugar* pré-escolar. Contudo, é preciso proposições que partam de suas ontologias e condições socioculturais, e ao depositar esperanças na educação, buscar formas *outras* de aprendizagem, apropriação e intersecções, de modo que, as experiências dessas crianças implicadas à Cibercultura sejam conjugadas às realizações pedagógicas, sem prejuízo de referencial institucional, teórico ou legal.

Por fim, o alcance do *contexto* e *lugar* da pré-escola na ESesc, proposto nessa seção, deixa considerações para que sigamos os demais percursos investigativos. No entanto, antes dessa continuidade, apresentamos os aspectos epistemológicos e metodológicos que nutrem e inspiram a cena de investigação desse movimento...

### 3 O MOVIMENTO ETNOPESQUISANTE PARA TOCAR NA ESESC

[...] o ato de pesquisar terá que se constituir num ato incontornável e constante de *autorização* para invenção de novas possibilidades e maneiras de produzir conhecimento. Como ato de *autorização*, envolve o sujeito, o seu imaginário e a sua capacidade de inventar dispositivos de pesquisa.

**Roberto Sidnei Macedo** (2009, p. 119).

As elucidações dessa seção apresentam os aportes teóricos, epistemológicos e metodológicos que direcionam essa *aventura pensada*, onde lhe é fundante olhar a criança como um ser que *pensa, altera-se, autoriza-se em meio às possibilidades e limites* da Cibercultura. Disto, implica às crianças *co-partícipes* do estudo um *status* de autorizadas. Ademais, as concepções e itinerâncias investigativas previstas se apresentam numa confluência (inter)crítica, implicada e formativa de ações, as quais pretendem *tocar* a ESesc via a *ideia-força* de uma **etnopesquisa**.

O movimento designado como etnopesquisante se consubstancia de uma inspiração que nos permite pensar a prática docente configurada pela tríade pré-escola, *atos de currículo* e Cibercultura. Desse modo, para apresentá-lo, trazemos de início uma explicitação do *Ser* criança que vive uma temporalidade sociotécnica cibercultural, onde se posiciona como sujeito socialmente mediado, mas também produtor de mediações. E com isso, reclama por processos autorizantes que lhes concedam protagonismos nas cenas curriculares da pré-escola.

Em seguida, tratamos sobre a ideia de *rigor*, naquilo que importa como efeito, além da sua busca pela qualidade em diferentes âmbitos. É assim que, situamos a pesquisa em suas inspirações, condições, limites e possibilidades, quando então alcançamos a conjugação confluyente do estudo. Estabelecemos um elo entre Cibercultura, pré-escola e *atos de currículo*, sob uma perspectiva que referencia o subtítulo da pesquisa à temporalidade *ubíqua*, a partir de referências históricas, ciberculturais e educacionais. Ao fim, as considerações então apontam para a emergência de se potencializar práticas pedagógicas situadas na *ambiência comunicacional* em tempos digitais e conjugadas às experiências das crianças.

### 3.1 Autorização das crianças à aventura na ESesc

As crianças na cultura contemporânea ao nascerem se deparam com um mundo já existente onde objetos – nestes incluem-se as tecnologias digitais – integram a cotidianidade daqueles que estão à sua volta, seus predecessores. A partir de então elas interpretam-no como um *mundo organizado*, o que faz perceberem os artefatos tecnológicos como parte dessa organização.

Uma organização da vida cotidiana que se mostra para elas como um *quadro de referência*, visto de outra forma, um *conhecimento disponível*. Outrossim, como qualquer *ator social*, a interação com outros sujeitos é algo próprio dessas crianças, e então por meio de processos interacionais elas edificam realidades e nestas deixam suas marcas. Desse modo, o *mundo da vida cotidiana é a cena e o objeto* onde enquanto *seres-no-mundo* eles agem e interagem.

São assim atores dessa cena social e não vivem num mundo privado, mas *intersubjetivo*, já que se trata de um mundo comum a todos e o eu/criança se constrói no seio das interações cotidianas, portanto numa intersubjetividade. Esta como “condição incontornável para o trabalho incessante de atribuição de sentidos e de construção de significados socialmente mediados” (MACEDO, 2010b, p. 23) – o que implica intercomunicação e linguagem.

Com isso elas são constituídas e se constituem como *atores/autores* sociais, posicionados como sujeitos de capacidade crítica da convivibilidade social que os edificam como *entes humanos*. É assim, que o **movimento etnopesquisante** aqui proposto situa as crianças num *status* em que são socialmente mediados, mas que também via suas capacidades instituintes produzem mediações.

A mediação aqui assumida se define

[...] filosoficamente como *um processo criador pelo qual se passa de um termo a outro, de uma situação à outra*, bem como, sociologicamente, como o que possibilita o caráter relacional, acionalista e construcionista das realidades humanas; toda mediação configura-se numa ação que *altera*, provoca mudança em alguém ou alguma coisa (MACEDO, 2010a, p. 32, *grifos do autor*).

As produções intersubjetivas desses sujeitos para todos os fins práticos se expressam por meio de *práticas cotidianas* e *processos interacionais*, revelando-se

em modos, jeitos, maneiras etc. de existirem no mundo. Um *mundo-vivido* a qual lhe é próprio em sua temporalidade uma configuração sociotécnica cibercultural.

Nesse veio, suas produções contextualizadas e situadas na Cibercultura são constituídas e constituintes de modos *outros* pelos quais as crianças assistem, jogam, brincam, interagem, aprendem etc. É por isso, que elas dispõem de jeitos *outros*, os quais reconfiguram suas práticas cotidianas e por consequência os processos interacionais constitutivos de suas realidades.

Isto borra o *mundo organizado* disponível às crianças com capacidades *outras* de ação e interação na atribuição de sentidos e construção de significados, pois estas agora, ocorrem também via mediações ciberculturais. Tratam-se então de mediações que apontam para potencialidades instituintes na cena pré-escolar, em que atores *intercriticamente* podem situar-se na Cibercultura via currículos *outros*.

Ao perspectivar as crianças nesse movimento de mediação cibercultural, como instituídas e instituintes na cena sociotécnica contemporânea, partimos da concepção *etnometodológica* que funda em termos teóricos uma etnopesquisa, ao não considerar os atores sociais como *idiotas culturais* (MACEDO, 2010b). Uma ideia, inclusive, que implica não olhar como *epifenômenos* as produções intersubjetivas dessas crianças em seus modos, jeitos etc., estejam elas situadas na Cibercultura ou não.

São estas produções definidas como *etnométodos*, meios pelos quais as crianças criam e organizam ordens socioculturais, fazem cultura e se enculturam. De onde pressupomos que na cultura contemporânea são produzidos numa quase irreduzibilidade de contextualizações com a *forma cultural da tecnologia contemporânea* – responsável por outra relação entre técnica e vida social – a Cibercultura (LEMOS, 2010).

Consequentemente, só via análise dessas produções *etnometódicas* para se compreender como os sujeitos intersubjetivos constroem suas realidades e nelas imprimem suas marcas. Por sua vez, nesse movimento o interesse é pelos *etnométodos* situados na *bacia semântica* cibercultural e ainda, especificamente, no *contexto* e *lugar* da ESesc. Semântica, por referir-se a uma “rede de significantes que impregnam e orientam nosso imaginário e nossas ações” (MACEDO, 2010a, p. 249) e cibercultural por sua especificidade à “emergência da mobilidade ubíqua em conectividade com o ciberespaço e as cidades” (PORTO et. al, 2015, p. 11).

Compreendê-los demanda uma *coparticipação* em que as próprias crianças revelem suas experiências. Uma compreensão inspirada na

[...] epistemologia das ciências do espírito caracterizada como uma hermenêutica geral do conhecimento psicológico e histórico do ser humano, contrapondo o trabalho da compreensão ao trabalho da explicação, postulando, assim, um fundamento compreensivo e não explicativo para as ciências do espírito. No caso, a estrutura da compreensão é própria do modo psicológico do ser humano, não sendo aplicável ao mundo natural com seus objetos. As ciências da natureza explicam, as ciências do espírito compreendem. Esta aporia entre explicar e compreender revela, de qualquer modo, uma preocupação epistemológica distinta daquela das ciências que diz respeito ao comportamento humano e não ao comportamento de entes naturais que não precisam ser compreendidos e sim explicados (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009, p. 49).

Os aportes epistemológicos e metodológicos que se conjugam nessa pesquisa são generativos à *autorização* para designá-la como um movimento etnopesquisante. Inspirações de onde intitulamos essa seção, a fim de referirmos a um ato de pesquisar – como uma *aventura pensada* – que implica o conhecimento historicamente acumulado e não dispensa um *imaginário em criação*. Ademais, que provoca *alterações*, em meio aos inacabamentos, as relações instáveis e os consensos não resignados. Um *etnopesquisar* concebido na *ideia de um rigor outro* (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009).

A capacidade para provocar *alterações* é compreendida pelo *fenômeno-conceito* da *alteração* – esta diferente da alteridade, que é a afirmação da diferença como presença irreduzível do *outro*, muitas vezes realçada como *diferença pura*. Por sua vez, o ator social *altera-se* quando

[...] incorpora a diferença [**em relação**], como existência concreta que produz *impermanência*. [...] a *alteração* implica relação, que é sempre potência transformadora diante da presença do *outro* e sua *negatividade*, ou seja, há nesse entre-nós, nesse entre-dois, um jogo jogado que vai significar *lutas por significados*. Somos sempre o *outro* do *outro* por mais que sejamos, relacionalmente, instituintes de processos identitários (MACEDO, 2012, p. 108, [realce nosso]).

Convictos então de que a pesquisa em diferentes âmbitos produz *alterações*, ao etnopesquisarmos é preciso tornar as questões vinculantes ao *fenômeno-conceito* da *alteração* como pautas desse ato investigativo. Isto, no “sentido forte e

amplo de uma política de saberes implicada, socialmente, com a *alteração* de condições humanas específicas e posicionadas” (MACEDO, 2012, p. 108).

Assim sendo, partimos de uma pretensão heurística implicada às emergentes demandas ciberculturais para a EI, a qual se conjuga nessa pesquisa à ideia-força de uma *criança em devir via processos de (aprendizagem) formação* (MACEDO; AZEVEDO, 2013), ao fenômeno da Cibercultura (LEMOS, 2018 e 2019; PORTO et.al 2015; SANTAELLA, 2010, 2013, 2018; SANTOS, 2014) e ao *conceito-dispositivo Ato de currículo* (MACEDO, 2013).

O fator vinculante assumido pela nossa *implicação* com a *alteração*, posiciona nossas condições na cena curricular de uma pré-escola que anseia por currículos posicionados na realidade cibercultural da criança – esta como um *Ser* que pensa e deseja situado numa cotidianidade digital. Portanto, um sujeito intersubjetivo que *se altera e se autoriza* também no seio das possibilidades e limites de uma instituída e instituinte Cibercultura.

Esta entendida como “toda produção cultural e fenômenos sociotécnicos que emergem da relação entre seres humanos e objetos técnicos digitalizados em conexão com a internet” (PORTO et. al, 2015, p. 11). Sobre a qual inclusive, os autores argumentam que em sua fase atual expressa uma emergência pela *mobilidade ubíqua em conectividade com o ciberespaço e as cidades*.

Falamos então de uma Cibercultura instituída pela criança por consentir que enquanto ator social “está sempre pronta a criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura, ultrapassando sentidos postos” (MACEDO; AZEVEDO, 2013, p. 218). E instituinte, por entender que do fenômeno emerge a “instituição de novas práticas culturais” (PORTO et. al, 2015, p. 11).

Uma *autorização* compreensiva inspirada na noção de *reflexibilidade* evidenciada pela perspectiva *etnometodológica* da etnopesquisa, cuja argumentação é de que “no processo de ação social se constitui e se é constituído” (MACEDO, 2010b, p. 76). Nesse sentido, essa ideia de *autorização* assumida, não apenas assegura a forjar tal compreensão, mas também a transversalizar para uma *autorização* das crianças, de modo que sejam elas *co-autoras* de si mesmas e da sua existência pré-escolar.

A *autorização* do *Ser* criança, diz respeito a mediação de condições pelas quais ela se constitui *autora* de si mesma. O que lhe permitirá viver, por consequência desse processo autorizante, a *autoria* e a *autonomização* como

conquistas ontológicas. Sob essa concepção, as crianças nesse movimento são então *autorizadas*, e com isso reconhecemos que:

O ator/autor social criança é um *Ser* que pensa e deseja, altera-se e autoriza-se em meio às possibilidades e limites da instituída e instituinte conviviabilidade social, é um sujeito contextualizado, portanto está inserido numa classe social, numa família, numa cultura e, não raro, cultua uma religiosidade e, nesses contextos, produz seus *etnométodos*. Ademais, está marcada pelos âmbitos de etnia e do gênero, por onde sincrônica ou assincronicamente constrói um certo processo identitário. É um *Ser* relacional, porquanto construído com o outro, e é aqui que o sujeito criança, eivado da sua complexidade ineliminável, se mostra, demandando, acima de tudo, uma leitura multirreferencial do seu estar-no-mundo-com-o-outro (MACEDO; AZEVEDO, 2013, p. 121).

Assume-se aí o compromisso de empoderá-las a *ações autorizantes* que lhes concedam protagonismos, ponto onde também reside uma potencialidade emancipacionista (MACEDO, 2012). E na singularidade desse acontecer investigativo, vinculamos a ideia de *autorização* à cena curricular da pré-escola em suas possibilidades implicacionais na Cibercultura. Isto posto, julgamos necessário como parte da seção, explicitar ainda a direção confluyente elegida na pesquisa para nesses termos tocar a ESesc.

### 3.2 A confluência do movimento

Na *comunidade de argumentos* em que nos inspiramos a pesquisar, nem a beleza da construção, tampouco a coerência são objetivos fins, por isso nos aportamos numa ideia de rigor a qual lhe importa o efeito, *efeito do real, efeito de verdade, efeito verossímil*. É daí que seguimos um *rigor* preocupado com o efeito que “se revela justo na sua temporalidade, na sua capacidade de ser retomado pelo *outro* para construir a sua própria compreensão de si e do mundo” (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009, p. 86).

Sobre isso, o fenomenólogo Dante Augusto Galeffi nos diz que:

De nada adianta produzir pesquisa qualitativa sem que seus efeitos possam trazer modificações expressivas em seu meio de atuação. Uma pesquisa qualitativa, então, só faz sentido quando sua força constituída provoca mudanças no meio de sua atuação, seja através da simples leitura de publicações, seja pela assimilação



metodológica de seus elementos expressivos, [...] seja simplesmente permitindo que grupos de pesquisa organizados encontrem motivos para prosseguir em suas investigações qualificadas [...] (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2019, p. 37).

É na busca por esse sentido que o importante na singularidade dessa *aventura etnopesquisante* é o efeito de verdade, não como justo *a priori*, mas que assim se revela na temporalidade marcada pela emergência de um currículo contemporâneo pré-escolar implicado à experiência irredutível da formação das crianças. Um cenário curricular, inclusive, onde as experiências vividas por elas com o *deslizar* e o *tocar* dos dedos em telas digitais não se revelam como epifenômenos.

Portanto, o efeito que assina nosso intento é de que na retomada pelo *outro* – a exemplo de atores sociais implicados à realidade pré-escolar – os saberes *indexalizados* nesse estudo sejam propositivos na emergência curricular contemporânea, na medida em que potencialize *alteração* e *autorização* diante de *atos de currículo* produzidos pelas crianças situados na Cibercultura.

A *ideia de rigor* na qual aportamos a aventura, confere ao termo o significado de uma “busca da *qualidade* epistemológica, metodológica, ética e política, socialmente referenciadas, da pesquisa dita qualitativa” (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009, p. 75). E na especificidade desse movimento, situamos o estudo nas condições, nos limites e nas possibilidades da *pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica*.

Uma inspiração fundada na proposição de uma *fenomenologia própria e apropriada*, por

[...] elucidar a constituição epistemológica da pesquisa qualitativa, determinando, assim, o seu grau de consistência e de sustentabilidade diante dos desafios e enigmas do nosso tempo globalizado e perdido em sua expansão incontrolável, por meio de um modo de produção material insustentável (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009, p. 42).

O uso da palavra *fenomenologia* nessa inspiração, para os autores, revela um caminhar investigativo *radical*, cujo movimento seguido pelo etnopesquisador que o escolhe, se preocupa em *perceber, compreender, saber de si mesmo, do outro e do mundo*. Portanto, um fluxo que ocorre de forma ininterrupta, dialógica, e principalmente, transformativa.

Cabe então, explicitar ainda o que são esses fenômenos a serem percebidos e compreendidos, por auxiliarem a saber de nós mesmos, dos outros e do mundo, ou seja,

[...] são acontecimentos percebidos por alguém que os percebe, e são inerentes à dimensão imanente de algo como *consciência*, porque pela própria etimologia da palavra, fenômeno indica algo como o *aparente aparecer da aparência*, aquilo que se mostra como se mostra, pressupondo sempre o observador que percebe aquilo que aparece. O que aparece, assim, aparece sempre para alguém que o percebe. O aparecer em si mesmo é um perceber. O perceber é sempre um ponto de conexão que divisa objetos e relações espaçotemporais (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009, p. 29).

Fenômenos que *não são coisas em si simplesmente*, desse modo, não devem ser vistos isoladamente, conseqüentemente, o olhar precisa se dirigir também às suas conexões, e não ignorá-las. A formalidade que dedicou tempo e energia, sob o fetiche de uma máxima da *análise das coisas em si*, é irrompida por interesses investigativos que sabem “*bem* distinguir, mas também relacionar, conjugar, entretecer” (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009, p. 108).

Desse modo, avançamos contrariando a formalidade que ignora as conexões, e assim reconhecemos as múltiplas referências para com elas propor compreensões de forma pertinente e relevante. Há nesse ponto uma relação com a abordagem que Jacques Ardoino (1927-2015) defende para a educação, ao nos dizer que,

[...] a análise multirreferencial das situações, das práticas, dos fenômenos e dos “fatos” educativos propõe-se explicitadamente a uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, não supostos redutíveis uns aos outros, eventualmente reconhecidos mutuamente heterogêneos (ARDOINO, 2012, p. 87).

Situados até aqui na concepção de uma *pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica*, em que lhe é fundante um *rigor outro* e que na tentativa de não ignorar as conexões segue uma análise multirreferencial, é que embarcamos para o movimento aportados numa perspectiva metodológica seminal, revelada numa das “*variantes das pesquisas ditas qualitativas*” (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009, p. 83), a *etnopesquisa-crítica* e *etnopesquisa-formação*.

A etnopesquisa ao exercer uma *hermenêutica de natureza sociofenomenológica e crítica* é singularizada em relação a sua base investigativa etnográfica. Já em termos teóricos busca inspiração na etnometodologia forjada pelo sociólogo americano *Harold Garfinkel* (1917-2011). Para daí sustentar seu interesse em “compreender as ordens socioculturais em organização, constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, em meio a uma *bacia semântica* culturalmente mediada” (MACEDO, 2010b, p. 9).

Nessa *démarche* metodológica há potencialidades emancipacionistas para a especificidade pedagógica vinculada ao movimento que seguimos, uma delas se revela ao assumir que “a criança tem status de *ente* humano como todo *ator* e *autor* social, pois não se pratica, via produção do conhecimento científico, o infanticídio pelo silenciamento” (MACEDO; AZEVEDO, 2013, p. 219), ou seja, contraria visões *adultocêntricas*.

Afinal, a pesquisa normativa silenciou e oprimiu vozes de muitos segmentos sociais, a exemplo das crianças que foram sempre concebidas pelas epistemologias formais como meros objetos de pesquisa. Um olhar em que o *adultocentrismo* com suas lentes *infanticidas* impediram de enxergá-las como atores sociais. Todavia, em resposta emergiram posicionamentos epistemológicos reconhecedores do *outro* em sua irreduzibilidade ética, política, heurística e crítica.

É inclusive nas desconstruções filosóficas das epistemologias normativas que se destaca a criticidade de uma etnopesquisa, nesse sentido realçando o caráter **crítico** de nossa aventura. A qual se configura numa atitude de pesquisa não impeditiva de se trazer “para os argumentos e análises da investigação vozes de segmentos sociais oprimidos e alijados, em geral silenciados, historicamente, pelos estudos normativos e prescritivos, legitimadores da voz da racionalidade descontextualizada” (MACEDO, 2010b, p. 11).

Quando reconhece o *outro* e confere-lhe voz, a etnopesquisa propõe ainda um *construir juntos*, em que nesse processo de construção do conhecimento “traz pelas vias de uma tensa interpretação dialógica e dialética a voz do ator social para o *corpus* empírico analisado e para a própria composição conclusiva do estudo” (MACEDO, 2010b, p. 10). Portanto, lugar de onde emerge o **modo intercrítico de se fazer pesquisa antropossocial e educacional**.

Ademais, a etnopesquisa quando se aporta na *hermenêutica crítica* como uma “possibilidade democrática e emancipatória de que a crítica seja também prática” (MACEDO, 2010b, p. 44) e, também, quando se preocupa em não conceber o ator social como um *idiota cultural*, elege como fundante uma hermenêutica *intercrítica*.

A implementação da etnopesquisa nos meios educacionais se dar mediante sua pertinência socioprofissional, por ser ela apropriada a corresponder uma “implicação ética, estética e política, um exercício de cidadania incontornável” (MACEDO, 2010b, p. 45). O que torna inarredável ao etnopesquisador em todos os âmbitos do saber se indagar sobre o exercício de sua cidadania, pois não basta apenas tematizá-la, isto se anuncia como inadequado e pedagogicamente indigno.

Aflora então nessa pertinência, a *implicação*, esta concebida *como um modo de criação de saberes* (MACEDO, 2012). Aqui se evidencia o **caráter implicado** desse movimento. Aliás, sua competência heurística é representada como condição para constituir saberes de *significativos potenciais emancipacionistas*. Ele inflexiona para fatores vinculantes, os quais não significam mero comprometimento e compromisso, mas uma vinculação na pesquisa, social, cultural, existencial ou como no caso desse estudo, socioprofissional.

É preciso então reconhecer que a *implicação*, “em vez de ser olhada com desconfiança produzida por uma subjetivação inconsequente, [constitua-se] num outro e rigoroso modo de pesquisar sem escamotear filiações” (MACEDO, 2012, p. 35, [grifos nosso]). Uma vinculação generativa a interesses compreensivos, pois “quem quer compreender está vinculado com a coisa em questão” (MACEDO, 2012, p. 39).

A pertinência educacional de se etnopesquisar, em termos socioprofissionais vincula fatores e fecunda interesses compreensivos, isto vai assegurar ao *professor (educador-intelectual-pesquisador)* a “oportunidade ímpar de “acordar as fontes” [...], *alterar-se* e *autorizar-se* com elas, nos diversos cenários onde se institui a educação” (MACEDO, 2010b, p. 13) e a profissionalidade desse professor.

Assim, além de implicado, o estudo conflue ainda para um **potencial formativo**, o que confere ao movimento o *status* também de uma *etnopesquisa-formação*. Uma potencialidade formativa revelada na construção dos saberes *indexalizados* às pautas sociais, especificamente, aquelas conjugadas às emergências ciberculturais que marcam a pré-escola contemporânea. Isto aponta

para ações instituintes em termos curriculares, paralelamente, inquieta para consolidarmos a tríade que vai posicionar os interesses formativos do movimento.

### 3.3 A tríade fundante do estudo: Cibercultura, pré-escola e atos de currículo

De fato, é tal a concentração da sensibilidade tátil na ponta dos dedos, [...] que, na realidade, é a sensibilidade do corpo inteiro que se desloca para essa extremidade.

Lúcia Santaella (2010, p. 196).

A expressão no subtítulo dessa pesquisa, “o *tocar* e o *deslizar* dos dedos em telas digitais” referencia a cena sociotécnica forjada pela **Cibercultura** em sua temporalidade de *mobilidade ubíqua*. É ela também resultante de sugestão da professora Isabella Silva numa reunião do GETIC que marcou de maneira significativa as *itinerâncias* intercríticas dessa pesquisa.

No íntimo da cena *ubíqua*, há uma *ambiência comunicacional* descrita pela pesquisadora Edméa Santos (UFRRJ) como favorável a *autoria, compartilhamento, conectividade, colaboração e interatividade*. E segundo ela, é potencializadora de “práticas pedagógicas baseadas em fundamentos valorizados como autonomia, diversidade, dialógica e democracia” (SANTOS, 2014, p. 28).

Por decorrência do caráter instituinte do fenômeno, instalam-se nessa ambiência práticas culturais, inclusive algumas só possíveis graças à evolução dos dispositivos móveis e das tecnologias de acesso sem fio ao ciberespaço. Contudo, argumenta que essa dinâmica comunicacional ainda oferece condições propícias à produção de *práticas educativas interativas* (SANTOS, 2014).

Um dos aspectos amparado pelo subtítulo, aproxima-se daquilo que Santaella (2010) nos fala acerca do mundo de operações que são *processadas com a ponta dos dedos*, ampliado com a evolução do dispositivos móveis. Ao abordar algumas especificidades das telas sensíveis ao toque, ela aponta o dispositivo móvel como um artefato *ultramultifuncional*. Nesse sentido, julgamos adequada, a designação do *smartphone* pela autora como *um faz tudo em miniatura*.

A pertinência de trazê-la à descrição da tríade, deve-se justamente a sua análise acerca do *sistema háptico*. Para ela, há uma potencialidade nas pontas dos dedos, isto porque elas integram a “dança manipulatória ilimitadamente versátil da

mão humana” (SANTAELLA, 2010, p. 192). Uma extreminade do corpo, que mediante sua quase onipresença em nossas ações, revela-se como a *tenente operativa* do cérebro, isto mostra como essa capacidade humana se configura numa das *razões-chave* que diferencia o humano dos animais.

Para compreendermos o perfeito ajustamento da mão com o cérebro, demanda o reconhecimento de que suas funções são *exploratórias, manipulativas e comunicativas*. Afinal, trata-se de um órgão que combina *manipulação, conhecimento e comunicação*. Logo, a mão *age, conhece e se comunica*, e tanto *aprende as coisas do mundo*, quanto *apreende o sentido delas* (SANTAELLA, 2010).

Obviamente, que a intenção conforme esclarece a autora, não é desmerecer o olho, em sua sofisticação como *telerreceptor* para tratar da informação visual. Mas, lembrar daquele órgão como *sensorial, motor e cognitivo*. Por isso, argumenta que a inteligência humana se desenvolve paralelamente ao *aumento da precisão manipulatória e não pela intensificação da acuidade visual*. É diante dessas precisões da mão que entra em cena *a ponta dos dedos*, até porque, sem as informações sensoriais o órgão não exerceria seu papel.

São essas e outras tessituras sobre a *inteligência sensório-motora* na ponta dos dedos que culminam numa assertiva seminal à pesquisa, a de que a *interface* forjada pela tela sensível é “tão íntima e natural, tão bioadaptável que não é de se espantar que uma criança de 2 anos já esteja por intuição habilitada para manuseá-la, brincar com ela e, sem dúvida, compreendê-la” (SANTAELLA, 2010, p. 197).

Uma *íntima e natural* relação entre a criança e as ações do tocar e deslizar seus dedos em telas digitais que nos remete à *Polegarzinha*, batizada assim pelo filósofo Michel Serres (1930-2019). Que afirmou ser esses sujeitos habitantes do virtual. Para o francês, as ciências cognitivas mostraram que o *polegar* em suas manipulações nas telas ativam neurônios e zonas corticais diferentes das que são ativadas pelo uso de livros, cadernos etc. Então, “um novo ser humano nasceu, no curto espaço de tempo que nos separa dos anos 1970” (SERRES, 2013, p. 20).

Inclusive, sobre isso já argumentamos em outro texto, que a

[...] pré-escola ao apresentar à Polegarzinha o tradicional, o costumeiro, o habitual não desperta sua atenção. Ao dar voz especialmente ao livro, ao impresso e desconsiderar ou superficializar a apropriação de novos encaminhamentos oportunizados pela Cibercultura torna-se inaudível (SANTOS; PORTO; BARROSO, 2019, p. 81).

Todavia, entre os acontecimentos históricos desde esses anos até a temporalidade *ubíqua* na Cibercultura, não é apenas o surgimento da Polegarzinha que merece destaque nessa tríade. Quando recorremos à pesquisadora Tizuko Morchida Kishimoto (1990), constatamos que após o período nacional-desenvolvimentista nos anos 1960, a crise econômica e a política vivida no Brasil já nos anos 1970 desaceleraram a economia, aumentaram a inflação e a dívida externa, o que provocou miséria e complicações na vida dos mais pobres.

Uma cena social que entre 1969 e 1972 provocou um problema educacional, altos índices de *repetência* e *expulsão das crianças* do sistema educativo, eis então o contexto histórico que surgiu a **pré-escola**. Concebida à época como uma *solução ideológica*, semelhantemente aos anos 1930, reconheciam-na como solucionadora da problemática e capaz de compensar as carências da população em meio às desigualdades sociais.

Foi quando se postulou a *educação compensatória* – originária de influências externas, a exemplo dos Estados Unidos – esta como uma política oficial, priorizou o atendimento infantil de caráter assistencial e desprovido de orientação educacional, pautou-se ela em documentos oficiais situados entre os anos 1960 e 1970.

Os planos propostos refletiram preocupação com a educação pré-escolar, entretanto, a expansão no atendimento infantil continuou baixa. Aliás, o que se materializou foi uma política irregular marcada por projetos descontínuos, já que, se num instante os atendimentos eram altos, em outro as quantidades eram irrisórias. Logo, a priorização não consolidou nem expansão, tampouco qualidade.

Ademais, os projetos dirigidos à população de baixa renda possuíam caráter informal, pessoal sem qualificação, espaços não-convencionais, materiais inapropriados, mobilizações de recursos da comunidade, preocupação maior com atividades alimentares e de higiene, fragmentos de recreação e arte desprovidos de orientação educacional etc.

Ancorados então em Kishimoto (1990), contemplamos até esse ponto, uma contextualização histórica de surgimento da pré-escola. Por sua vez, a EI que tem esta instituição como uma de suas modalidades, historicamente alcançou a temporalidade *ubíqua* da Cibercultura se configurando

[...] num conjunto de avanços ainda pouco democratizados, de otimismo não avaliados e de omissões profundas, ou seja, em

determinados momentos, a escolarização da criança surge como salvação da nação, como no discurso do otimismo pedagógico da educação compensatória dos anos 1970; em outros, some dos discursos e das decisões como se, de uma perspectiva social nada significasse. No momento, os avanços legais asseguram a esse grau da educação a condição de, em parte, ser considerada Educação Básica. Entretanto, faz-se necessário mapear e compreender bem as implicações da vontade política que pretende implementar as superações [...] (MACEDO; AZEVEDO, 2013, p. 35).

Embora esse panorama histórico de avanços, otimismo e omissões, não se configure numa análise sob perspectiva cibercultural, vemos como parte da historicidade de *eferverscência social* (LEMOS, 2010) que marca a Cibercultura. Afinal, como já apontamos noutro estudo, esse contexto histórico é sustentado pela microinformática justamente a partir dos anos 1970. Outrossim, sua confirmação como uma *atitude social*, já nos conduziu, inclusive, à percepção de que talvez “a voz que se evoca na atualidade seja por uma atitude para além de social, educacional diante do fenômeno” (SANTOS; PORTO; BARROSO, 2019, p. 72).

Em termos educacionais, o que vivenciamos é o impactado pelo *paradigma da necessidade* e *a fortiori* pelo *paradigma do direito da criança à educação* (MACEDO; AZEVEDO, 2013). Por esse viés, para os autores, uma ideia forte tem alimentado o discurso oficial, a do *direito à aprendizagem*. Embora, mesmo que no campo das práticas educacionais, a *aprendizagem* ocupe posição inarredável, a provocação que nos deixam em *termos valorativos* é de que nem toda aprendizagem é boa. Com isso, a intenção da oficialidade técnica, fica *a meio caminho* de alcançar o que definem e propõem em suas *itinerâncias*, como ***direito à aprendizagem(formação)***.

Este último, refere-se a uma *complexidade* num sentido político-pedagógico do *aprender formando-se* e do *aprender a formar-se*. A preocupação central é de não *desvincular aprendizagem da formação*. Mas, uma aprendizagem como um dos fatores fundantes da formação, em que esta não se reduz àquela. Além da aprendizagem também não ser reduzida, *ao mnemônico, perceptivo ou cognitivo* e nem *aos caprichos dos desejos pedagógicos* (MACEDO; AZEVEDO, 2013).

É assim que afirmam ser preciso imaginar a aprendizagem sob a *perspectiva de quem vive a experiência do aprender, suas necessidades, demandas e direitos*. Pois, se por um lado podemos concebê-la como uma *invariante humana*, no sentido



de que somos todos *programados para aprender*, por outro, a emergência é de uma aprendizagem *humanamente plural tornando-a uma variante entre nós*.

Para os autores, isto nos posiciona diante de uma *pauta e uma opção social, cultural e política*. Portanto, se “estamos programados para aprender, estamos, por consequência, *condenados* a aprender social e culturalmente. Essa condição acaba por demandar uma atenção refinada sobre o que seria uma *aprendizagem que forma*” (MACEDO; AZEVEDO, 2013, p. 59).

Sob essa perspectiva, na medida em que a educação é concebida a partir de um lugar eminentemente político e ético, a legitimação da aprendizagem implica ser *valorada e referenciada socialmente*. É a partir disso, que advertem, “o que constitui formação para uma criança vai muito além do que está prescrito, do que deve aprender” (MACEDO; AZEVEDO, 2019, p. 46).

Tais prescrições já amplamente discutidas pelo autor Roberto Macedo (2013) encerram a **formação** de atores sociais, a exemplo das crianças, numa *mecânica curricular*, que por meio de suas palavras de ordem concebem-na como um fenômeno *exterodeterminado*, em que esses sujeitos se posicionam, inclusive, como *meros atendentes de demandas educacionais, aplicadores de modelos e padrões pedagógicos* (MACEDO, 2010a).

Um cenário no qual lhe é típico concepções e práticas pedagógicas onde o currículo se revela como algo naturalizado, um “já lá”, um guia, *no estilo manual de conhecimentos concebidos e organizados*. Por outro lado, essa realidade se depara na contemporaneidade com um começo *instituinte*. Na perspectiva da análise institucional francesa, inspiração fulcral às críticas forjadas pelo autor – *instituinte* se refere ao *que não é ainda*, o que desloca o “já lá”, e assim produz movimento (MACEDO, 2013).

Portanto, significa reconhecer, que são nas experiências cotidianas das crianças na pré-escola onde as *ações instituintes* acontecem, e da implicação cara à aventura, destacamos como exemplos, os interesses que elas demonstram possuir quanto aos usos das tecnologias digitais, a criticidade sobre temas ciberculturais que revelam nas suas narrativas etc. E, quando então, em resposta a estas ações, seus anseios e posições são considerados, tornam-se elas em *experiências curriculantes*.

Sobre as quais, Macedo (2013) nos diz ser:

Fachos de luz caminhando e iluminando situações curriculares, fundando uma heterogeneidade que queremos cada vez mais

ampliada, cada vez mais irreduzível, cada vez mais socialmente referenciada e que pode nascer de *con-versações* socialmente engendradas. Nesse ínterim, muitas vezes em opacidade, visibiliza-se e empodera-se nos contemporâneos *atos de currículo* como intensas heterogêneses formativas, antes recalcadas e naturalizadas como epifenômenos educacionais. Emergem *etnométodos* não instituídos que se autorizam a “dizer” da formação, instituí-la mesmo.

É por isso que questiona numa de suas obras *como compreender e mediar a formação?* (MACEDO, 2010a), e então argumenta num determinado momento, que *os atos de currículo fazem parte da práxis formativa*. Para anos depois, forjar a ideia-propositiva do *Ato de currículo*, como um “conceito-dispositivo, levando em conta a práxis curricular, [...] um gesto ético-político, um potente analisador da práxis curricular” (MACEDO, 2013, p. 28).

Uma *ideia-força* intencionando transformar todos aqueles implicados nas ações e tessituras das experiências formativas, em atores/autores curriculares, ou seja, crianças, professores, estagiários, gestores, familiares, comunidade etc. Isto para empoderá-los diante da compreensão de um currículo que se vincula aos âmbitos dos interesses de pessoas e segmentos sociais.

Sobre o entretecimento que consideramos para a pesquisa, entre *formação* e *atos de currículo*, Macedo (2013), nos diz ser aquela, um *assunto do âmbito dos atos de sujeitos humanos*; enquanto estes, instituintes da *práxis formativa*. Nesse sentido, a

[...] potência práxica do conceito de *ato de currículo* implicado à formação é, ao mesmo tempo, uma maneira de resolução epistemológica e pedagógica para compreendermos a relação profundamente imbricada entre currículo e formação, bem como um modo de *empoderar/radicalizar*, em termos acionalistas e de maneira multirreferencial, a compreensão de currículo como algo vinculado aos âmbitos da *intimidade*, ou seja, dos interesses de pessoas e segmentos sociais (MACEDO, 2013, 44).

É nesse veio que nos ancoramos na ideia de uma *aprendizagem(formação)* e da *perspectiva sistêmica* do *ato de currículo* para propor por meio desse movimento etnopesquisante, uma cena curricular à pré-escola na ESesc, pela qual em sua implicação cibercultural possa realizar, entretecer, implicar-se às intimidades e negociações. Com isso, empoderar as crianças para trazerem suas histórias, intenções, interesses, opções, pontos de vistas, atitudes, ações de *reexistências* etc.

Afinal, como qualquer ator social, as crianças *existem em formação* (MACEDO, 2013), nesse sentido, propomos cenários pré-escolares em que o fenômeno da formação se realize na dinâmica de *atos de currículo*, onde são concebidos e refletidos relacionalmente, ou seja, sem apartamentos entre, *conteúdo e forma, itinerâncias e errâncias aprendentes, instituído e instituinte formativos*. Evidentemente, sem desconsiderar o que as *práticas humanas constituem e expressam de contradições, opacidades, ambivalências e paradoxos*. Outrossim, um fenômeno ocorrendo, inclusive, no âmbito do *imprevisto e do inusitado*.

Apontamos assim, considerações que emergem a partir dessas inspirações e que concebem *experiências formativas como atos de currículo* (MACEDO, 2013), isto no âmbito das provocações às prescrições e restrições curriculares. Inicialmente, consideramos que as crianças como seres em formação *interpretam, filtram e reconstróem incessantemente a ambiência comunicacional* da Cibercultura. Por sua vez, que algumas das suas experiências da compreensão poderão se mostrar desconhecidas pelas *lógicas cognitivas* que conhecemos.

Igualmente, que a partir do envolvimento dessas crianças, e suas formas e condições para lidar com as realidades situadas na Cibercultura há as *deformações*, como *inculcação e alienação*. Aliás, que no âmbito das intenções formativas, algumas delas poderão não alcançar as expectativas propostas, por inerir à criança em formação, uma pluralidade de processos, ou seja, *construção, reconstrução, transferências e contratransferências, experiências temporais, criação etc.*

Sob a perspectiva do reconhecimento de que não podemos desconsiderar as aprendizagens que são prioritárias em determinados campos e tempos, a exemplo, daquelas que são inerentes à *dinâmica comunicacional* (SANTOS, 2014); é que uma convicção precisa integrar nossas proposições. As crianças em suas capacidades para *desjogar* o jogo do outro irá trazer a *transgressão e a negraticidade*. Significa dizer que expectativas colocadas poderão ser contrariadas a partir da *traição*.

Precisamos, agora, continuar com a aventura pelas demais *telas* dessa etnopesquisa... Assim, à guisa conclusiva dessa seção, o que designamos como um movimento etnopesquisante é um acontecer investigativo conjugado, via *mediação, alteração, e autorização* de atores/autores sociais. Nele, a *intersubjetividade* de suas interações cotidianas envolvem-se numa *aventura pensada* que segue um *rigor outro* e lhe é irredutível uma análise dos *etnométodos* produzidos pelas crianças.

Análise só alcançada pela *descrição-com* ancorada na competência heurística da *implicação* – como *modo de criação de saberes indexalizados* às pautas sociais e com potencial emancipacionista – para então compreender *intercriticamente* os atos de currículo. Ademais, que em sua pertinência educacional assegura ao professor posicionado num *status* de *educador/intelectual/pesquisador* um potencial formativo.

É então sob esse olhar compreensivo que a aventura conflui para uma etnopesquisa na singularidade de um contexto pré-escolar e cibercultural. Na qual valorizamos as experiências cotidianas das crianças com as tecnologias digitais em suas produções *etnometódicas*. Especialmente, as que são expressas por meio de *atos de currículo* mediados pelas vivências desses sujeitos na Cibercultura.

Assim, o movimento é para se chegar a um *tocar-propositivo* que definimos como um processo instituinte de condições apropriadas e *autorizantes* capazes de configurarem *intercriticamente* atos de currículo numa *com-posição* curricular implicada à Cibercultura. Visto assim, é a partir da concepção ontológica desse *ser* criança em formação na pré-escola, que julgamos pertinente agregar aos *processos de (aprendizagem) formação*, os saberes das experiências vividas por este sujeito em meio a *bacia semântica* cibercultural. Afinal, são eles *irredutíveis*, não aceitando reduções que os considerem como improdutivos em termos curriculares.

Para isso, é necessário compreender os *atos de currículo* produzidos por elas quando presentes na cena pré-escolar da ESesc, especificamente, aqueles relacionados aos toques e deslizos com os quais agem, conhecem, se comunicam, e tanto aprendem coisas do mundo cibercultural, quanto o sentido delas. É por essa direção que continuamos a aventura, a fim de potencializar práticas pedagógicas, conforme Edméa já argumentou na composição dessa tríade ser possível a partir da *ambiência comunicacional* na Cibercultura, sigamos então com os *atos de currículo*.

#### 4 ATOS DE CURRÍCULO: ENTRE O ‘SOL’ MUSICAL E BLOCOS DIGITAIS

[...] as crianças dedicam horas à frente das diferentes telas, imersas em narrativas que as desafiam a vivenciar diversos papéis, a aprender e desenvolver habilidades cognitivas, e, nessa experiência, estão se divertindo e experimentando diferentes histórias, de uma forma lúdica. Lynn Alves e Velda Torres (2017, p. 84).

As crianças na cultura contemporânea tendem a pensar e desejar contextualizados a uma convivibilidade social eivada de experiências aprendentes que ocorrem com o *deslizar* e o *tocar* dos dedos em telas digitais. Elas brincam, jogam, interagem, ouvem músicas, dançam e participam de ações *outras* que além de serem metodicamente constituídas e orientadas, não se dissociam da *bacia semântica* cibercultural.

Dessa forma, produzem *etnométodos* densos de significantes e constituidores de realidades capazes de macular os cenários curriculares da pré-escola. Nesse sentido, a pré-escola é desafiada a compreender que “novas formas de ser, de agir, de pensar e de se colocar no mundo estão se desenvolvendo, em qualquer local, em qualquer momento, por parte de qualquer sujeito” (BORGES, 2019, p. 23), formas *outras*, nas quais as crianças não se excluem.

Continuamos com o imperativo *descrever para compreender* e seguimos certos de que a análise de *atos de currículo* é caminho inarredável para contrapor as frequentes atitudes *adultocêntricas* e *infanticidas* que alijam esses atores sociais. Assim, não afastamos as crianças das pretensões curriculares, mas avançamos para um *descrever-com* em que lhe é caro *autorizar* esses sujeitos a participarem intercriticamente das conjugações curriculares.

Queremos com isso, examinar os *atos de currículo* que emergem dessas formas *outras*, apontadas pela pesquisadora Martha K. Borges (2019), em que as crianças têm suas infâncias reconfiguradas pela *dinâmica comunicacional* da Cibercultura. E para isso, aportamos as pretensões na observação participante como instrumento metodológico e na *intercriticidade* para tensionar a análise das observações, isto numa intenção comprometida com a *alteração* (MACEDO, 2010b, 2012).

O que constatamos é uma cotidianidade pré-escolar em que as crianças produzem *atos de currículo* situados em experiências que vivenciam com os dispositivos móveis. Atos que nessa singularidade da ESesc se mostram contextualizados principalmente a plataformas de vídeos e jogos digitais. Mas, antes de examiná-los, reconhecemos ser conveniente apresentar o *conceito-dispositivo Ato de currículo*, a fim de contribuir em termos compreensivos com a seção.

#### 4.1 A potencialidade compreensiva do *Ato de Currículo*

O *Ato de currículo* configura-se num *conceito-dispositivo* que permite o desvio das políticas e implementações curriculares experienciadas como uma *condenação sociopedagógica* ou *socioeducacional*. Um conceito que emerge como *criação, acontecimento* e ao ser perspectivado como um *pensar-propositivo* situa-se num começo instituinte vivido (in)tensamente pelo currículo contemporâneo, em razão das *experiências curriculantes* que vêm irrompendo ***ações instituintes***.

Experiências “que se instituem como *temporalidades outras, realizações curriculares outras, bricolagens outras*” (MACEDO, 2013, p. 22). Por que *outras*? Por instituírem customizações mediante rasuras, remendos e borrões no *reinado curricular* que, historicamente, insistiu com a preocupação de que atores sociais experienciassem de forma potente uma organização de conhecimentos com intenções formativas via seus currículos *hermafroditas*.

Estes são currículos “constituídos por segmentos sociais que se satisfazem tão somente em ouvir a si próprios, feitos para agradar os seus próprios autores e demandantes culturais, sociais e desiderativos” (MACEDO, 2013, p. 23). É fácil encontrar realidades pré-escolares no contexto educacional brasileiro em que crianças ainda são alijadas de serem ouvidas ao se *pensarfazer* currículo.

*Otras* também, em razão do afastamento das “iniquidades que há séculos fazem do currículo uma máquina de pasteurização, hierarquização e exclusão”, e ainda da “poderosa eloquência do grande discurso curricular em formas, tons e costuras constituídas pela oficialidade técnica” (MACEDO, 2013, p. 24).

Em linhas gerais, por não aceitar “ao forjado homogêneo educacional, à desejada unicidade que pauta a ideia de uma pretensa e impensável sociedade sem diferença, e uma educação para todos organizada por uma burocracia

homogeneizante” (MACEDO, 2013, p. 25). É no bojo de customizações, afastamentos e não aceitações semelhantes às apresentadas, que a *crítica* se revela nesse conceito-dispositivo. E nessa criticidade, ainda se explicita o anseio por contrariar o convite direcionado na contemporaneidade às crianças para pensarem a partir de receitas de *prestígio nacional*, pelas quais elas experienciam as escolarizações pré-prontas.

Portanto, como uma *ideia-força* para burlar esses cenários curriculares impositivos é que surge o *Ato de currículo* contrariando as imposições excludentes instituidoras de crenças, valores e interesses (MACEDO, 2013). Ademais, assegura generatividade a *atos de currículo* produzidos não apenas por especialistas, mas acima de tudo por crianças, pais, mães, coordenadores, estagiários, professores, em suma, todos aqueles que possam e devam intervir como atores *curriculantes*.

Uma *etnopesquisa* explicita que os *etnométodos* se atualizam em *atos*, que quando produzidos e atualizados numa pré-escola, contexto que é próprio à implicação dessa pesquisa, instituem realidades metodicamente orientadas e, sob nossa perspectiva, podem se mostrar eivados de sentidos, contextualizados, situados, assinados e constituídos na Cibercultura.

Isto os configuram em *atos de currículo*, que por se relacionarem com o fenômeno cibercultural vamos perspectivá-los a partir daqui como *atos de currículo* ciberculturais. Desse modo, apreendê-los implica a sensibilização de que enquanto atividades humanas, eles se constituem das seguintes competências: *descritibilidade, analisibilidade e inteligibilidade* (MACEDO, 2013), incontornáveis à compreensão das ações dessas crianças na cotidianidade pré-escolar.

Para isso a observação participante se apresenta nessa seção como dispositivo que em sua densidade de sentido e contexto é capaz de *apreender os etnométodos* pelos quais as crianças constroem suas realidades pré-escolares. Portanto, a preocupação que marca a seção é de examinar *atos de currículo* ciberculturais, produzidos mediante *etnométodos curriculantes* e em que há neles atribuições de sentidos e processos interpretativos vinculados às experiências sociotécnicas contemporâneas.

Assim, o *conceito* permite a identificação de *atos de currículo*, bem como o forjamento na cotidianidade da ESesc de compreensões sobre esses atos que as crianças produzem e pelos quais podem intervir no currículo da pré-escola. É a partir dessa potencialidade compreensiva que ancoramos a observação de produções

etnometódicas, a fim de identificar os *atos de currículo*, eivados de significantes e realidades ciberculturais, portanto, implicados à Cibercultura.

#### 4.2 O ‘sol’ que ilumina a cena pré-escolar

Para descrição inicial desse *facho de luz* cibercultural e musical, cedemos o discurso à voz instituinte implicada à ESesc... Numa ação pré-escolar mediada pela Sala de Ciências, crianças do 2º Período visitaram o Oceanário de Aracaju/SE – atrativo turístico da cidade onde se promove atividades regulares, visitas orientadas, palestras e exposições. O espaço é administrado e mantido pela Fundação Pró-TAMAR em Sergipe e “favorece a sensibilização de moradores e visitantes para a conservação do ecossistema marinho e das riquezas do rio São Francisco”<sup>6</sup>.

Por atuar como docente na turma, quando organizaram a visita externa convidaram-me para participar. No trajeto, a equipe começou a cantar junto às crianças: “- Motorista, motorista olha o poste, olha o poste. Não é de borracha, não é de borracha. Vai bater...”. Finalizada a música, articulavam outra, quando nesse intervalo as próprias crianças cantaram: “- Ô Sol vê se não esquece e me ilumina / Preciso de você aqui. Ô sol vê se enriquece a minha melanina, Só você me faz sorrir...”. Perguntei à aluna sobre a música: “- No Youtube tem!”, respondeu ela.

Descrito o ato, vale retomar a pluralização de vozes que a intercriticidade reclama à análise... Percebemos as crianças *autorizando-se* a cantar uma música que talvez professores e estagiárias acompanhantes não cantariam. Elas explicitaram a produção de um *ato de currículo*, pois por meio de seus interesses e conforme a maneira que se expressam, não aceitaram apenas o que lhe foi direcionado como opção musical, mas registraram suas marcas ciberculturais na realidade desse acontecimento externo à pré-escola.

Um *ato* inclusive não apenas resultante de *etnométodos curriculares*, mas principalmente contextualizado à *Plataformização* (LEMOS, 2018). Com isso, elas demonstraram dispor de maneiras *outras* para conhecerem e atribuírem sentido às músicas que se interessam, ou seja, por meio de experiências ciberculturais.

A resposta da criança ao que lhe foi perguntada, aponta para uma plataforma de vídeo – nesse caso o *Youtube* – como fim prático pelos quais ela interativamente também atribui sentido ao mundo. Nesses termos, a inspiração no conceito de

6 Informações disponíveis em: <https://www.tamar.org.br/> Acesso em: 21 abr 2019.



*etnométodo* provoca o entendimento de que essa criança quando interpreta e constrói realidades, algumas de suas práticas situam-se na *plataformização* e sujeitam-se a tudo aquilo que envolve a *Performatividade Algorítmica*, já explicitada.

As crianças cantaram junto a atores sociais que as acompanhavam e depois *autorizaram-se* a cantar uma música que não se configura numa *prescrição* via uma *condenação sociopedagógica*. Aquela que insiste em ocupar as cenas pré-escolares, por meio inclusive de canções infantis, e por consequência, as crianças na cultura contemporânea irrompem burlando a cena e instituindo suas próprias preferências musicais, o que também ocorre mediante expressão dos significados e sentidos que atribuem em decorrência de suas vivências ciberculturais.

O reconhecimento dessa prática cotidiana como um *ato de currículo* implica na sensibilização às suas competências em termos de *descritibilidade*, *analísibilidade* e *inteligibilidade* (MACEDO, 2013). De modo, que apreendê-lo nesse sentido torna-se incontornável à compreensão dessa ação instituinte e situada no fenômeno da *plataformização*.

A busca por essas competências no *ato de currículo* percebido implica um *construir juntos* entre atores que possam compreendê-lo. Para o que, narramos o *ato* ao educador/músico Rodrygo Besteti – também situado na cena curricular da ESesc e atuante na área da música, de pronto nos ouviu e fez suas interpretações.

Sobre o qual, entendeu se tratar da expressão de um desinteresse das crianças pelas músicas inspiradas em canções de séculos passados, por não se contextualizarem com a realidade que elas vivem na cultura contemporânea. Acrescentou ainda que a música infantil cantada inicialmente é inspirada numa versão francesa, *Frère Jacques*<sup>7</sup>, além de ser uma melodia que é reproduzida em outras músicas infantis, a exemplo de *Os Dedinhos*, gravada pela cantora Eliana.

Com as contribuições de Rodrygo, percebemos que na *descritibilidade* do *ato* seria pertinente ir em busca de conhecimentos sobre a música francesa. Encontramos então um estudo da doutoranda Rosanne Castelo Branco no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (UFPA). Uma pesquisa que discute “abordagens entre a narrativa oral, ritmo e tradução no contexto da cantiga de ninar infantil francesa “*Frère Jacques*”” (2017, p. 91).

Para isso Branco (2017, p. 91) observa

---

7 Demonstração da versão original disponível no Youtube em: <https://www.youtube.com/watch?v=BC6rvbxdywg> Acesso em: 8 jun. 2019.

[...] as variáveis fônicas e de sentido, originadas do contraponto léxico-semântico-cultural resultante da tradução da produção oral francesa, como língua de partida, tanto quanto para a língua alemã e para a língua inglesa, como línguas de chegada.

A autora aponta-se então numa pesquisadora francesa, *Sylvie Bousissou* – doutora em musicologia – para explicitar que a canção é de “autoria de um dos maiores músicos franceses do século XVII a XVIII, Jean-Philippe Rameau (1683-1764)” (BRANCO, 2017, p. 92). E, embora tenha sido uma melodia popular cuja origem se deu em épocas distantes, sua publicação só ocorreu em 1811.

#### *Frère Jacques*

[...] já foi traduzida para vários idiomas no mundo linguístico e se encontra, praticamente, em todas as línguas europeias, bem como em outros continentes, com tradução para o chinês, hebraico, vietnamita, turco, japonês, indonésio, esperanto, etc.” (BRANCO, 2017, p. 92).

Esse conhecimento quanto ao período e contexto histórico de surgimento da canção é responsável pela constatação de que a presença dessas cantigas ainda em cenários pré-escolares aparentam uma caracterização de uma *prescrição* curricular. Esta que ainda é imposta inclusive na pré-escola brasileira, cujo caso específico se mostra, sob a perspectiva desse estudo, em termos musicais, na medida em que a melodia se repete condicionando-a a diferentes letras e se reproduzindo em inúmeras pré-escolas.

Compreendemos que são prescrições desse tipo a quem as customizações, afastamentos e não aceitações característicos da criticidade do *ato de currículo* se propõe contrariar. O exemplo de *Frère Jacques* como criação de época remota que ainda persiste como elemento presente nas práticas curriculares da EI brasileira, aparenta provocar como respostas das crianças imersas numa cotidianidade cibercultural, **ações instituintes**.

Os aprendentes da pré-escola expressam interesses por músicas *outras*, a exemplo do que descrevemos. Músicas que não mais se inspiram em cantigas pautadas em valores morais e religiosos do século XVIII, mas, que talvez considerem a temporalidade ubíqua em seus ritmos *outros*, poéticas *outras*, que se (re)configurem numa dinâmica também orquestrada pelos dispositivos móveis do século XXI. Considerações que não sejam forjadas *para*, mas **com** as crianças.

A resposta da aluna sobre a disponibilidade da música no *Youtube*, permite uma associação da ação às suas experiências ciberculturais, especificamente ao uso da plataforma de vídeo. Nesse sentido, suscetível de um reconhecimento do ato produzido não apenas como de currículo, mas também como cibercultural. Ademais, provoca um ceticismo acerca de como intervém na cena curricular da pré-escola.

Por isso, argumentamos que com esses atos as crianças revelam suas capacidades para proporem em termos curriculares e como cotidianamente usam as plataformas digitais para seus fins práticos. Sobre essas produções *etnometódicas*, sabemos que os aprendentes da pré-escola pertencem a uma classe social, uma família, uma cultura, uma escola e *lugares outros* de onde advém *marcas*. É comum então constatar aquelas implicadas ao fenômeno cibercultural.

As crianças quando *deslizam* e *tocam* os dedos nas telas digitais são apresentadas aos seus olhos, ouvidos e mente uma

[...] enxurrada dos mais distintos tipos de signos moventes, reagentes, sensíveis às intervenções que neles fazemos. As telas se enchem de sinais de orientação, de imagens, fotos, desenhos, animações, sons de distintas espécies e certamente de palavras, legendas, textos [...] (SANTAELLA, 2013, p. 243).

Nesse veio de compreensão, a professora Adriana Ferreira para quem o ato também foi relatado, em razão da sua comum implicação à cena curricular da ESesc, concordou em participar desse *descrever-com* junto ao professor Rodrygo. E numa conversa sobre o ato, por aplicativo de mensagens instantâneas, respondeu:

- Parece-me que existe uma resistência por parte do educador contemporâneo, ou até mesmo de toda escola frente à Cultura Digital. O fato é que o planejamento do professor precisa contemplar a realidade do seu aluno [...] o que se ouve dos alunos, são as novidades das músicas no *Youtube*, os novos desafios feitos [pelos seus *Youtubers* preferidos] [...] realidade [...] que o aluno de hoje está inserido, [...] totalmente diferente da nossa. (Mensagem recebida pelo *WhatsApp* em maio de 2019).

A partir do entretecimento dessa percepção da professora em sua implicação pré-escolar junto às inspirações teóricas que fundam o estudo somos autorizados a compreender que as produções *etnometódicas* dessas crianças – decorrentes de suas experiências com a Cibercultura – tensionam a pré-escola a uma conjugação curricular que seja referenciada socioculturalmente ao contexto cibercultural.

Opor-se a isso é conceber a Cibercultura como epifenômeno na pré-escola, logo, uma *negação cultural*, além de uma *desautorização* das crianças de *omissão profunda* (MACEDO, 2010b). Por isso, é que Macedo (2013) reconhece a indispensabilidade de se abrir o currículo para o plano da vida vivida das crianças, e conjugá-lo às *experiências irredutíveis da formação*.

O autor ainda afirma que:

Currículo e formação são, para todos os fins práticos, realidades indissociáveis, apesar das dicotomias históricas que criamos entre essas pautas educacionais. No que se refere ao fenômeno *formação*, que implica na experiência irredutível de sujeitos em aprendizagem, e convoca sempre um debate sobre sua valoração, este não se explica, *se compreende* (MACEDO; AZEVEDO, 2013, p. 32).

A vida é um *espetáculo de aprendizagens formadoras*, em que as crianças na Cibercultura *deslizam e tocam* telas digitais para mediar maneiras, jeitos, formas ou métodos pelos quais elas interpretam e constroem realidades, assim é que interativamente atribuem sentido ao mundo. A partir de suas experiências, os seus aprendizados aparecem em *ato* e em sentido, o que os configuram na *formação em si*, fenômeno inerente ao sujeito social e culturalmente mediado. Uma *formação* que “*se não for experiencial não é formação*” (MACEDO, 2010a, p. 32).

Ela se faz, acontece e se plasma

[...] a partir do mundo/consciência do Ser ao aprender formativamente, isto é, transformando em experiência significativa (intencionada, com explicitada construção de sentidos e significados) acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem (MACEDO, 2010a, p. 29).

Compreendemos então que a criança imersa na Cibercultura – como um Ser em formação – por viver experiências profundas e ampliadas com as tecnologias digitais, aprendem interativamente e de forma significativa na realidade digital, isto por meio de diversas e intencionadas mediações. Existe dessa forma, um *cenário de aprendizagens* em que a formação “se realiza implicando o existencial, o sociocultural e o pedagógico” (MACEDO, 2010a, p. 25), mas aí também os *entretantos...*

Afinal, as crianças envolvidas em suas formas e condições de lidar com as realidades na Cibercultura se deparam também com as *deformações*, a exemplo, de *processos de inculcação e de alienação*. Por outro lado, se “criadas as condições

ético-pedagógicas necessárias, emergem como coautores, como cronistas de si e do mundo e, com isso, instituem saberes” (MACEDO, 2013, p. 61).

*Saberes que formam podem surgir de qualquer atividade humana, [...] vivemos um momento no qual saberes da experiência social protagonizam (in)tensamente a cena curricular com propostas e configurações curriculares histórica e culturalmente relevantes, mostrando-nos o quanto são competentes no que concerne à criação de atos de currículos socialmente generativos, seja em termos de políticas curriculares, ou da implementação de currículos (MACEDO, 2013, p. 61).*

Então, o começo instituinte vivido pelo currículo contemporâneo já se revela também numa realidade pré-escolar. Afinal, quando experiências curriculantes ciberculturais que são produzidas pelas crianças na pré-escola são compreendidas pelo *conceito-dispositivo Ato de currículo*, podem burlar o reinado curricular em suas imposições, prescrições, pasteurizações, hierarquizações e exclusões. Há então um nascer de ‘sóis’ digitais que iluminam com seus *fachos de luz*, currículos *outros*.

Por isso, é que a pesquisadora Edmea Santos, para quem o movimento etnopesquisante e a implicação cibercultural não lhe é incomum, reconhece numa intercriticidade com a pesquisadora Aline Weber que “novos arranjos curriculares vêm sendo instituídos, e com estes emergem, também, outros desafios educacionais” (SANTOS; WEBER, 2018, p. 23).

E para isso, o *conceito-dispositivo* se revela propositivo, pois nos sensibiliza à *descritibilidade, analisibilidade e inteligibilidade* das ações instituintes irrompidas na pré-escola, de modo que cada ação *etnometódica* produzida pela criança, pode em suas implicações ciberculturais ser compreendida. E isso auxilia nas criações de condições ético-pedagógicas que entretecem as tecnologias digitais e a formação da criança, e ainda intencionam processos *autorizantes*.

Uma *autorização* pela qual as crianças se tornam *coautoras, cronistas de si e do mundo* e instituintes de saberes decorrentes de experiências mediadas pela Cibercultura, além de serem eles formativos e não *deformativos*. Assim, uma conjugação curricular *outra* se materializa, isto por referenciar o acontecer pré-escolar à cultura contemporânea.

É então que perspectivamos sob a ótica dessa análise, um ‘Sol’ musical que ao propor iluminar o currículo pré-escolar na ESesc, não se reduz a apenas irromper, mas quer alcançar realizações pedagógicas intencionadas e *autorizantes*.

Visto que, como qualquer outra produção etnometódica, deixa com seu *facho de luz* caminhos possíveis, tanto é que seguimos nesse âmbito com outra análise, agora voltada ao jogo digital...

### 4.3 Os *blocos* digitais constitutivos de realidades na ESesc

Imagine propor às crianças... *sair em aventuras*, que se passam *em mundos infinitamente gerados de terreno aberto*, onde poderão passar por *montanhas geladas, rios pantanosos, vastas pastagens e muito mais...* tudo isso *repleto de segredos, maravilhas e perigos*. Aliás, *não havendo uma maneira única* para se aventurarem, elas é que decidirão *por conta própria o que querem fazer*. Inclusive, *juntar-se aos seus amigos on-line e fazer suas próprias regras*, tudo em telas...

Sobre o que as crianças responderiam, dispensamos comentários. Contudo, essa proposição imaginativa baseada na forma como apresentam o *Minecraft* em sua página oficial<sup>8</sup> no Brasil, marca o ponto de partida para as análises dessa subseção. Afinal, há uma ocupação de destaque pelas tecnologias digitais no universo das crianças, especialmente, nas maneiras como vivem e produzem as culturas infantis. Em consequência, esses sujeitos estão presentes e participam efetivamente das diferentes práticas mediadas pelos ambientes digitais e interativos.

São essas considerações iniciais, inspiradas em argumentações expressas na obra organizada pelas pesquisadoras Lynn Alves e Velda Torres (2017), na qual em parceria com outros pesquisadores se comprometeram numa imersão no universo do *Pokémon Go*, marcada por interação, participação e escuta, a fim de compreendê-lo e dar voz aos seus jogadores. Portanto, da implicação investigativa com os jogos digitais e da postura epistemológica de escuta dos sujeitos reveladas pela obra, é que justificamos sua pertinência para as análises seguintes.

As crianças em idade pré-escolar ao arrastarem seus dedos nas telas de *tablets, smartphones*, além de outros dispositivos, são com isso atraídas pelas narrativas, games, publicações de *Youtubers* etc. Consequentemente, conforme suas escolhas – *perspectiva política* intrínseca ao ator social (MACEDO, 2010b) – efetuam os toques por meio dos quais deixam suas marcas, isso na medida em que participam da *ambiência comunicacional* da Cibercultura. Uma ambiência, conforme já explicitado, potencializadora de *práticas educativas* (SANTOS, 2014).

8 Disponível em: <https://www.minecraft.net/pt-br/>. Acesso: out 2019.

Daí emerge a convicção de que os *modos de ser criança e viver a infância* (ALVES; TORRES, 2017) na contemporaneidade, são também conjugados às reconfigurações sociais advindas com as mídias digitais. E da imersão desse *ser* na Cibercultura é possível consumir os mais distintos produtos, dentre eles, o *Minecraft*. Cabe aqui, aquilo que Borges (2019) nos lembra, acerca da alteração no papel desempenhado por esse sujeito diante dessas mídias, em que além de consumir, sobretudo, *atua e produz*, não se limitando à passividade.

É justamente para examinar uma entre as produções etnometódicas descritas no *contexto e lugar* da ESesc, que recorreremos aos argumentos de que “o consumo de produtos culturais, como o jogo, é um modo de interação entre as crianças, que promove saberes e aprendizagem” (ALVES; TORRES, 2017, p. 62), bem como, que os “games fornecem um *rationale* não só para aprendizagem, [...] mas também para outros campos da atividade humana” (SANTAELLA, 2013, p. 228).

Há uma coerência nesse ponto, em retomarmos o exemplo da criança do 2º período que pediu para acessar o *Youtube* e então abriu um vídeo sobre o *Minecraft*. A qual se justifica pela percepção explicitada na descrição do *contexto* da ESesc, de que o **conteúdo interessava-o**, por compreendê-la sob a perspectiva de que os “jogos digitais se constituem, atualmente, como um ambiente interativo que mobiliza e seduz as crianças” (ALVES; TORRES, 2017, p. 65).

Uma atração que podemos, inclusive, relacionar com a assertiva de que “com a entrada dos games nas redes sociais e nos *smartphones*, pessoas que jamais pensaram em jogar passariam a ser usuários ávidos por esse tipo de atividade” (SANTAELLA, 2013, p. 227). Tanto é, que a autora apresenta ainda, a constatação de que as crianças gastam “mais tempo jogando games do que estudando e fazendo seus deveres escolares” (2013, p. 261).

O exemplo demonstra que a força da presença dessa criança, junta com os demais sujeitos, é capaz de marcar o *lugar* na ESesc, isto pelo que institui como realidade a partir de sua atração pelos jogos digitais, por alegoria, realidades construídas pelos ‘blocos digitais’. Outrossim, uma realidade no âmbito do *global* que materializando-se no *local* ecoa nesse movimento, em termos de *describibilidade* e *analísibilidade*, algumas implicações.

A primeira é que, diante do que sabemos sobre o papel desempenhado pelos *sistemas inteligentes*, quando catalogam, assimilam e processam os rastros digitais dessas crianças que assistem no *Youtube*. Em resposta, outros vídeos são

organizados e sugeridos com potenciais, por vezes, até mais atrativos diante do que assistiram, junto a isso, publicidades são exibidas em coerência com os rastros.

Por outro lado, para além dessa *performatividade algorítmica*, entendemos emergir uma demanda curricular sensível às implicações, a qual alegoricamente, imaginamos o quanto seria seminal, a pré-escola dispor de uma 'performatividade pedagógica', com vista a assimilar e processar, não os rastros digitais em sua essência, evidentemente, mas os *atos de currículo* produzidos pelas crianças, por revelarem com seus etnométodos situados na Cibercultura, saberes, experiências, desejos, interesses, opiniões etc...

Nesse ponto, percebemos, inclusive, refletir o desafio já apontado quando descrevemos, anteriormente, o *lugar*. É o de saber lidar com as relações constantes de crianças com os dispositivos digitais, em razão dos interesses que, cada vez mais, expressam pelas experiências interativas, nos diferentes lugares que habitam, dentre eles a pré-escola. Um desafio que deve integrar aquilo que é demandado em termos de conjugações curriculares *outras*, não *prescritivas*.

Igualmente, conjugações que entretecem também *ambivalências*, *paradoxos* e *contradições* forjados pelo *abre-te Sezamo* da conexão. Dentre eles, as inferências feitas a partir das preferências e escolhas desses sujeitos, quando atraídos pelos jogos digitais, os *perfis individuais* traçados pelos algoritmos, a partir do que jogam, as publicidades convidativas com sugestões específicas para a idade e o conteúdo etc.

Desse modo, a esperança é que os espaços educacionais, na perspectiva desse estudo as pré-escolas, busquem formas *outras* de *intersecções* entre as suas realizações pedagógicas e a vida cotidiana digital dessas crianças. Mas, sobretudo, que desencadeiem *aprendizagens significativas* e desloquem os dispositivos digitais para uma posição em que sejam capazes de conceber possibilidades *outras* de *autoria infantil*. Para o que, os jogos digitais podem propor pedagogicamente, isto, quando antes nos sensibilizamos aos *atos de currículo*.

Sensibilização que contraria visões adultocêntricas, e vai *pensar/fazer* currículo *com* as crianças, sem detrimento das referências institucionais, legais e teóricas, mas as considerando como partes dessas imaginações curriculares. Como ideia indissociável dessa atitude sensível, os *atos de currículo* situados nos jogos digitais postulam então a compreensão nas especificidades pré-escolares, a partir de suas competências em *describibilidades*, *analisisibilidades* e *inteligibilidades*.



É nesse sentido, que reportamos a voz instituinte implicada à ESesc, para acrescentar suas anotações acerca do vídeo que a criança do exemplo assistiu... Sobre o *ato* registrei apenas alguns informes básicos: “*Robin Hood Gamer*” e “*NOOB VS PRO: Construir toboágua em 5 min. / 1 min. e 10 segundos no Minecraft*”<sup>9</sup>, expressões que se referem, respectivamente, ao canal e vídeo assistido.

Voltemos então à pluralidade de vozes... Em termos de *describibilidade* e *analísibilidade*, perspectivamos esse *ato de currículo* cibercultural num universo amplo de usos que sujeitos, de idades e lugares diferentes, vivenciam com o jogo digital. Buscamos ainda, contextualizar e reconhecer potencialidades (SANTAELLA, 2013), apontar aspectos que revelam uma pluralidade de implicações mediadas pela ação interativa da criança com os *games* (ALVES; TORRES, 2017) e recortes empíricos numa cena investigativa específica sobre o *Minecraft* (SOUZA, 2014).

Como nos diz Santaella (2013), o *game* pode ser entendido como *produto cultural, mídia, manifestação de arte, nova forma de aprendizagem*, que na pertinência desse aspecto para o estudo, precisamos atentar, justamente, para sua pluralidade. Em termos de sua relevância cultural, podemos ainda reconhecê-lo como um fenômeno *expressivo e complexo, estético e de linguagem*, que apesar de seu pouco tempo existencial, desenvolveu uma retórica que lhe é própria.

Em meio ao contexto apresentado pela autora, sua preocupação reflexiva, destaca “o papel que os games podem desempenhar no desenvolvimento de faculdades cognitivas, [...] da prontidão para a tomada de decisões e para a aprendizagem” (SANTAELLA, 2013, p. 223). Desse modo, concede-nos apontamentos férteis à análise do *ato de currículo* em questão, onde consideramos em cada aporte, um olhar denotando a ação do jogar como praticada por crianças.

A partir do primeiro deles, compreendemos que a criança ao navegar pelas *paisagens informacionais* dos jogos digitais, *por si só*, desenvolve *habilidades para a rápida decisão acerca do local e da qualidade da informação que está sendo recebida*, além de aptidão para assumir riscos e se engajar em situações competitivas. Aliás, ela aprende, com uma certa naturalidade, ao ponto de nem se dá conta dessa aprendizagem.

Em segundo, por consequência disso, para a autora, uma vez construídos os aprendizados mediados pelas interações em jogos digitais, quando diante de

---

9 Conteúdo disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Zi\\_oJsF7ofE](https://www.youtube.com/watch?v=Zi_oJsF7ofE). Acesso em: 30 jul 2019.

problemas a serem solucionados, esses aprendizados são então suscetíveis de serem aplicados. São potencialidades, que julgamos partilharem coerência com nossa *analísibilidade*, todavia, há outras implicações concernentes à interação de crianças com os jogos digitais, que Alves e Torres (2017) nos convidam à atenção.

Enumeramos então aspectos relacionais à análise, como resultado de uma garimpagem na obra com essa intenção, e eis o que encontramos: uma vez que, imersas em jogos digitais, as crianças podem *representar diferentes papéis; vencer desafios que exigem habilidades cognitivas* (a exemplo de planejamento, antecipação, negociação etc.); *definir estratégias*, a partir de *esforço cognitivo*; mobilizar o imaginário; *utilizar tecnologias como a realidade virtual, realidade aumentada e misturada*; *aprender uma infinidade de conteúdos* (mitologia, geometria, esporte, guerra etc.), e outras.

Em termos de *estratégias* definidas pelas crianças, por exemplo, o que ocorre é uma busca natural entre jogadores para se alcançar melhor *jogabilidade*. Com isso, mobilizam competências e habilidades cognitivas que lhes condicionam a criarem estratégias, comumente, exigidas pelo jogo a serem mais efetivas. Já, quanto aos *imaginários* mobilizados, constatamos que a partir das hibridizações forjadas entre espaço físico e virtual proporcionam um realismo surpreendente.

Outros apontamentos, de igual modo, mereceriam destaque, no entanto, o importante, em sentido conclusivo, é reconhecer como implicação de âmbito maior, que esses jogos digitais em tempos de Cibercultura propõem pedagogicamente, em virtude, de suas distintas potencialidades, as quais se mostram, sob a perspectiva dessa análise, generativas às conjugações curriculares em nível pré-escolar.

São ainda essas autoras que nos sugere posicionamentos em resposta à realidade constatada no *contexto* e *lugar* pré-escolar da ESesc, a qual evidencia uma implicação das crianças aos jogos digitais. Um deles, é o **olhar atento**, como docente, ao modo como elas interagem com os jogos, pois assim, podemos *conhecer a subjetividade desses sujeitos*, além de alcançar um conhecimento profícuo a relações mais aproximativas de seus interesses e desejos.

Outro, é de **apropriação dessas práticas culturais** para conhecê-las e assim subsidiar as realizações pedagógicas. E que por isso se espera uma atitude mais simpatizante dessas práticas, e não *posturas hostis*, como recomendam as autoras. Afinal, as crianças na ESesc também agem situadas em jogos digitais, quando nas interações intersubjetivas que constituem o *contexto* e marcam o *lugar*.

Igualmente, o de ***acompanhar o movimento contemporâneo***, isto por ele mobilizar as práticas dessas crianças e as culturas infantis. Sobre isso, Alves e Torres (2017, p. 83) nos explica que esses “sujeitos nasceram na era digital, imersos no processo de desenvolvimento das tecnologias digitais, interagindo desde muito cedo com computador, *smartphone*, internet etc.”.

Chegamos ao instante em que a análise nos conduz ao recorte empírico aportado em Souza (2014), para trazer desta vez aspectos mais aproximativos das especificidades do *Minecraft*. Sua investigação analisou como os games se constituem em *mediações promotoras de regimes interacionais de comunicação, partilha e produção de sentidos no contexto da Cibercultura*. Para o que, metodologicamente aventurou-se no contexto do jogo com viés etnográfico e aportado na observação participativa.

Um percurso metodológico que ressoa proximidades ao movimento que realizamos, e que por isso nos move para uma abertura dialógica. Outrossim, quando diante do pressuposto da pesquisa percebemos se mostrar seminal ao que objetivamos, ao reconhecer que “os games são dispositivos mediadores de processos comunicativos experienciais” (SOUSA, 2014, p. 16).

Um pressuposto que vinculamos ao tocar-propositivo para o qual caminhamos nesse movimento, o da emergência pré-escolar para se agregar aos *processos de (aprendizagem) formação*, os saberes das experiências dessas crianças com e nas mídias digitais. Isto porque, na medida em que vivências desses sujeitos com os *games* são evidenciadas num *contexto e lugar* pré-escolar, por consequência, reclamam serem referenciadas como expressão do *direito à aprendizagem (formação)*, afinal são os jogos mediadores de *processos experienciais*.

A autora se refere aos *games* como jogos que sob a linguagem de *softwares* podem ser jogados numa tela digital ou também fora dela, neste caso quando projetados em objetos, construções ou no próprio ambiente urbano. E ainda percebe que na cultura dos *games*, em meio as aplicações e a *singularidade de sua função de entretenimento*, promovem experiências constituídas a partir de ludicidade, desafios e inovações tecnológicas.

Argumenta, que diferentes aspectos fez essa cultura configurar e expandir uma certa *estética da comunicação*, cujos processos comunicacionais são *marcados pela experiência e pela aprendizagem sensível*, de modo que, *quanto mais estímulos, mais sensibilidades*. São *potências vinculantes, vibrações e afetividades*

que desse modo se estabelecem. Em que, entende a autora, como *experiência estética* “toda percepção que se liberta das significações e dos conceitos de uma compreensão (apenas) racional do mundo para instaurar uma percepção que se constitui pela atuação conjunta e relacional *entre* o estético e o cognitivo” (SOUZA, 2014, p. 15).

Em suma, acolhe a experiência singular de um sujeito que joga um *game*, como de ordem *estética* e *comunicacional*, proporcionada e potencializada nos ambientes digitais. Significa imaginá-la como um *acontecimento comunicacional*, o qual situa em *ato* essa relação, marcada tanto pela *significação conceitual* do próprio *game*, como pela referida experiência. Assim, é que pressupõe ser o *game*, um dispositivo mediador de processos comunicativos experienciais.

Todavia, tais aspectos servem apenas para corroborar com a ideia de ser as interações das crianças em idade pré-escolar com os jogos digitais, potencializadoras de experiências em diferentes âmbitos. O que precisamos alcançar ainda em Souza (2014) são as especificidades acerca do *Minecraft*... Em razão da densidade descritiva sobre o jogo na tese analisada, procedemos apenas com os recortes indispensáveis à compreensão de pontos específicos.

O *game Minecraft*, idealizado e desenvolvido pelo sueco Markus Alexej Person – *Notch*, como é conhecido na comunidade dos *gamers* – surgiu de um projeto experimental independente de *games*, os *indie games*, produções de estudantes universitários sem patrocínio ou financiamento para tal. O jogo possui uma *temática de mineração e coleta de recursos da natureza e aparência de jogos digitais de 8 e 16 bits*, característica dos anos 1980.

Sua aparência se constitui numa expressão de uma *linguagem visual/sonora de baixa figuratividade*, e desde o início o jogo despertou um interesse crescente, o que permitiu sua linguagem visual ser marca registrada em seu *marketing* contemporâneo. A composição dessa ambiência é por unidades gráficas quadradas e coloridas, acessíveis às diferentes combinações que formam as representações. Apesar da *baixa figuratividade*, incorpora potenciais interativos, comunicacionais e tridimensionais presentes nos *games* de terceira geração.

Nas descrições seguintes, atentamos para a ação do jogar, como praticadas por crianças. Diante do *Minecraft* esses sujeitos se deparam com uma ambiência digital com *ecossistemas biológicos (organismos de fauna e da flora)*, estes *sob constante ação das intempéries climáticas, geológicas e marítimas*. Portanto, o que

há é uma simulação de mecanismos de *biomas ordinários* nos quais se prevêem a formação de comunidades (pessoas, animais, plantas, insetos etc.).

Os biomas no *game* são exibidos numa *categoria cromática* em que o marrom representa o solo, o verde a vegetação e a flora, e o cinza as rochas e as pedras. Contudo, acréscimos de outras cores são possíveis, e surgem, na medida em que os organismos e territórios vão aparecendo. A partir de diferenciações pelas temáticas pré-programadas desses biomas, a criança pode escolher entre *campos tridimensionais aleatórios e infinitos*, chamados de *mapas*.

Escolhido o mapa, a criança fica diante de uma paisagem simulada e um conjunto de ferramentas, com as quais podem manipular e criar um mundo a habitar. Uma paisagem inicial, inabitada e perigosa que diante da qual o jogador será desafiado a gerar um mundo criativo, para isso explorando o ambiente digital.

São então exemplos de ações, junto a respectivos resultados que podem conseguir: cortar árvores, blocos de madeira; minerar o chão, blocos de pedras; matar ovelhas, blocos de lã para aquecer; caçar animais, alimentos; construir armas, defender-se de animais selvagens; e, construir projetos de abrigos e cidades, explorar e reflorestar paisagens.

Na ambiência digital, há os inimigos, conhecidos como *mobs* – personagens controlados pelo *game* – eles são responsáveis pela tensão criada entre aquilo que os jogadores *devem*, *querem* ou *podem* construir a partir de seus imaginários, e o que é permitido de se fazer, como minerar, coletar, capturar e equilibrar. São as tensões, que segundo Souza (2014, p. 157), conduzem ao reconhecimento de “uma estrutura semântica fundamental, a oposição natureza *versus* cultura”.

Onde se entende como natureza, o ambiente digital do *game*, ou seja, o *conjunto dos biomas enunciados*; já como cultura, o conjunto das ações simbólicas executadas pelos sujeitos imersos naquele ambiente. Cabe agora, explicitar ser o *game*, classificado como do tipo *Sandbox*, e ainda, que pode ser jogado por um único jogador (modo *single player*) ou por vários (modo *multiplayer on-line*).

A expressão *Sandbox* refere-se a uma classificação dos *games* de simulação, ou seja, aqueles que reproduzem sistemas e experiências da vida ordinária, a fim de permitir que as crianças (jogadoras), sejam conduzidas, isto simbolicamente, a *explorar*, *construir* e *administrar* universos digitais. A ideia é metaforizar nos ambientes digitais dos *games*, o sentido original do termo, advindo com a aglutinação das palavras, (*sand*) areia e *box* (caixa).

Nas contribuições intercríticas quando descrevemos o *contexto*, Kauã (cinco anos) explicou acerca daquilo que, ainda com análise da tese, constatamos ser os níveis do jogo, ou seja, o nível criativo, sobrevivência e *hardcore*. Os quais diferem em grau de dificuldade quanto à intencionada sobrevivência no ambiente do *game*.

No criativo, não há desafios enunciados, pelo menos, não *a priori*, aliás os jogadores não perdem ‘vidas’, já que os monstros não provocam efeitos nocivos ou obstáculos, a ideia base é ***um brincar de construir***. No sobrevivência, junto à possibilidade de mineração e à *criação autônoma do ambiente* (já disponíveis no criativo), são acrescentados os obstáculos derivados do próprio *game*, quando então as crianças são desafiadas à sobrevivência, aparecem os perigos em meio agora ao ambiente hostil. No *hardcore* há o aumento máximo no nível de dificuldade.

É justamente, nesse nível *hardcore* que a lenda do *Hirobrine* aparece, o qual se trata de um personagem que só se revela para os jogadores que alcançam o fim do mapa do jogo. Contudo, aproveitamos do momento para com a descrição alcançar os demais personagens mencionados por *Erick* em sua interpretação, quando sua voz integrou o descrever-com do *contexto* na ESesc.

Além de *Hirobrine*, os outros foram *Creeper* e *Steve*. Ambos, definidos por Souza (2014) como os personagens principais do *game*. Por sua vez, *Steve* como o único personagem passível de manipulação pela criança, assim é que a atuação no ambiente digital se dá sob seu olhar. Desse modo, as cenas são exibidas num enquadramento a partir da movimentação desse avatar sob comandos da criança.

Enquanto que, *Creeper* é o inimigo (***mod***) mais temido por *Steve*, inclusive, ocasionando um alto nível de dificuldade para combatê-lo, já que sua atuação é capaz de eliminar o jogador com explosões. Para *Steve*, além do risco de ser explodido por *Creeper*, à noite se depara, inesperadamente, com aranhas, esqueletos, zumbis, tudo como ameaça à ‘vida’ e desafio à sobrevivência no jogo.

Chegamos ao momento em que precisamos deixar marcas acerca do que descrevemos e analisamos sobre o *ato de currículo* produzido pela criança que assistiu ao vídeo situado na narrativa *Minecraft*. Para isso, retomamos a imaginação propositiva inicial, em que percebemos uma oposição entre aquilo que o universo cibercultural oferece, e o que as atitudes adultocêntricas insistem em negligenciar, ao instante, em que instauram negações ciberculturais, pois vejamos.

Enquanto, a ambiência comunicacional contemporânea, nas especificidades do jogo digital analisado, oferece às crianças experiências, mesmo que simbólicas,

marcadas por aventura, atração, escolha; abertura aos desejos e interesses, desafios, interação, conexão, mediação em telas digitais, com interfaces cada vez mais convidativas e inovadoras, sob a opção de elas mesmas decidirem as regras.

Por outro lado, ao negligenciar esse universo, ficamos distantes de alcançá-lo, inclusive, sob risco de promover realizações pedagógicas implicadas ao fenômeno da Cibercultura desprovidas do caráter aventureiro que tanto atrai as crianças, sem permiti-lhes ainda opções de escolha, sem ouvi-las expressarem seus interesses e desejos situados no universo digital, sem trazer desafios, interações, ações conectadas e mediadas por telas digitais etc.

Desse modo, em linhas gerais para o sentido conclusivo da seção, ficamos a meio caminho de potencializar essas realizações pedagógicas com práticas educativas que, porventura, possam emergir da *ambiência comunicacional* da Cibercultura. Práticas, que se conjugam aos modos de ser criança e viver a infância situados numa temporalidade ubíqua.

Outrossim, que autorizam as crianças à atuação e produção nas mídias digitais, portanto, autorias infantis que podem ser mediadas por dispositivos móveis. Uma potencialidade que pode se valer, tanto de plataformas de vídeos, quanto de jogos digitais, em razão de uma sensibilização das marcas reveladas pelas crianças no *contexto e lugar* da ESesc.

Despedimo-nos da seção, convictos da emergência docente na pré-escola de posicionamentos diante das práticas culturais que as crianças se encontram implicadas na Cibercultura. São elas, olhar atento, apropriação dessas práticas, além de acompanhamento do movimento que seguem na temporalidade ubíqua. Isto, sem prejuízo de posturas epistemológicas inarredáveis, a exemplo, de *autorização e intercriticidade*, distanciamento das *prescrições* curriculares etc.

Nisto, a perspectiva conceitual do *ato de currículo* mostrou-se fértil, na medida em que nos direcionou às competências em *descritibilidade* e *analisabilidade*, para assim nutrir o movimento com pautas propositivas e indexalizadas às demandas pré-escolares da ESesc. Ademais, por nos direcionar agora às *inteligibilidades*, que ainda no cerne propositivo do *ato de currículo*, permitirá a seguir a inauguração das relações com o potencial formativo do movimento...

## 5 O DESLIZAR FORMATIVO DA PESQUISA

[...] a etnopesquisa-formação dos meios educacionais aponta, pela pesquisa, para a construção de um processo identitário prático, construído no âmago das relações que se estabelecem na cotidianidade da instituição educativa.  
**Roberto Sidnei Macedo** (2010b, p. 165).

Nessa seção, a partir do caráter *construtivo* que emerge *dentro do campo pesquisado*, podem se apresentar como pesquisadores tanto o professor implicado à realidade pré-escolar da ESesc em suas contextualizações ciberculturais, quanto os demais atores sociais (crianças, responsáveis, professores, estagiários etc.). Onde nessa aventura, temos crianças *co-partícipes* da pesquisa e docente ancorado na *etnopesquisa-formação* para pensar e modificar sua prática.

Nesse sentido, valorizamos o *conhecimento prático* que é forjado no seio da ESesc via a “abertura a uma dialogicidade interessada, com vistas a uma intervenção majorante e *intercrítica*” (MACEDO, 2010, p. 160). E como toda e qualquer etapa da etnopesquisa-formação se desenvolve num processo de discussão coletiva, praticamos nesses termos uma *hermenêutica coletivizada*.

Com isso, a ideia é destacar partes de *conversações* registradas em notas, entre 2018 e 2019, resultantes de *escuta sensível* às vozes das crianças, além de ocorridas no âmbito da prática docente implicada à Cibercultura. É por elas que nos autorizamos a entretê-las via ‘deslizes’ formativos, em razão das marcas intersubjetivas que deixam no *contexto* e *lugar* da ESesc, o que as legitimam.

Portanto, interessamo-nos – na centralidade dos processos interpretativos singulares ao movimento – pela *inteligência prática* intrínseca a uma *etnopesquisa-formação*. Queremos assim, alcançar o *ponto de vista* e as *perspectivas dos atores pedagógicos* (MACEDO, 2010b) acerca de *atos de currículo* já inaugurados no estudo, mas que nesse instante conflua para o pontencial formativo da aventura.

### 5.1 A etnopesquisa-formação como ideia-força para pensar a prática

Para entrelaçar etnopesquisa crítica, currículo e formação, Macedo (2010b) apresenta a noção de *Bildung* (formação). Segundo ele, um conceito de alta complexidade surgido na Alemanha ao fim do século XVIII e de extensa aplicação no



campo educacional. Embora sem equivalentes em outras línguas, na portuguesa chega a se aproximar do significado alemão, mas sem atingir sua *indexalidade*.

Inicialmente, deixa claro o que anseia com o entrelaçamento, ao falar de uma concepção de formação inspirada na “valorização intercrítica da experiência e do vivido como reflexões seminais para a teorização da prática” (MACEDO, 2010b, p. 152). E antes disso, reflexivamente, percorre uma trajetória histórico-metodológica até àquilo que vai argumentar ser uma *etnopesquisa-formação*.

Nesse percurso, reconhece a necessidade de *colocar os atores pedagógicos de imediato na situação a ser conhecida*, contrariamente, às concepções de uma pedagogia *prescritiva e falada*. Significa isso, contrariar princípios como *da preparação ao acontecimento*, do *conceito antecipado à existência* e do *referencial teórico prévio ao problema a investigar*. Aspectos, que segundo o autor, convergem numa perspectiva inspirada em Merleau-Ponty, a *positividade da indeterminação*.

Tal reconhecimento se mostra interessante à *experiência didática na formação docente* (MACEDO, 2010b). Então, sob o viés de uma *etnografia na escola*, reconhece-a ser importante para a *formação teórico-metodológica e crítica do professor e alunos*. Em consequência, que como *endoetnografia escolar* – por nascer enquanto prática etnográfica no interior das práticas pedagógicas – desvela realidades, antes em opacidades, ou seja, um mundo de práticas, sentidos e significados complexos tendem a não serem negligenciados.

Todavia, seu exercício nos meios educacionais não se reduziu apenas à pesquisa, mas *para todos os fins práticos da formação*, e assim fomentou ao currículo uma abertura às construções cotidianas de atores pedagógicos. Daí advém sua riqueza em termos de imaginários em *patterns pedagógicos, processos identitários*, alcançados via ações e obras realizadas sob essa perspectiva, já que *o ser humano muito se reconhece na sua própria obra refletida* (MACEDO, 2010b).

O que há é a possibilidade para tornar o ato educativo mais reflexivo em âmbitos formativos, junto a isso, para reconhecer que há “uma densidade teórica contida nos etnométodos disponíveis para confrontação, articulações, negações e recriações da cultura escolar. Não teorizada, essa cultura tem sua vida relegada a uma espécie de esquecido social” (MACEDO, 2010b, p. 155).

Para exemplificar uma realidade situada no movimento, teríamos professores e crianças no *contexto e lugar*, como *intelectuais pesquisadores*, onde descrevem e

refletem a fim de formarem um *corpus compreensível*, daquilo que se passa na dinâmica dos processos formativos em termos ciberculturais na ESesc.

Além de reafirmar nesse cotidiano pré-escolar o *ator pedagógico* e *autor pedagógico*, sem com isso destacá-lo da sua *bacia semântica*, há nessa abordagem, segundo o autor, um modelo alternativo, o de trabalhar *com atores na mudança*, e não *sobre eles*. De onde, se consubstancia uma outra *trilha formativa*, já definida pela historicidade metodológica, como *nova pesquisa-ação no campo formativo*.

É nesse ponto, que ele fala de uma *etnopesquisa-ação*, uma ação em termos de *intervenção com as pessoas*, em que a relação *etnopesquisa/ação* objetiva a *solidariedade e a ética comunitárias*, na medida em que visa *pertinência e relevância sociocomunitárias*. Partem para isso da construção do conhecimento, em termos de uma prática científica, por isso, sem se dissolver no interesse da intervenção.

Enquanto, a *pesquisa-ação* surge de uma perspectiva interventiva externa, ou seja, o *expert* é que propõe e negocia numa determinada realidade. Por sua vez, a *etnopesquisa-ação* em seu *caráter construtivo*, emerge de dentro do campo pesquisado. Significa dizer que “o especialista deverá está implicado na situação a ser conhecida e transformada” (MACEDO, 2010b, p. 157).

Entre ambas há uma historicidade, onde a primeira, surge pelo antropólogo americano J. Collier, de quem a noção se origina, em sua *essência* na significação clássica. Portanto, o especialista em ciências sociais vem de fora de uma situação dada para propor a partir de um diagnóstico *fazê-la evoluir*. Todavia, é com o psicólogo alemão *Kurt Lewin* que a expressão se consolida como conceito clássico.

Ainda nesse cenário, Macedo (2010b) nos relata a ocorrência de um declínio por volta dos anos 1950, para só nos anos 1960, diante da *hegemonia da sociologia standard*, a *pesquisa-ação lewiniana* renascer, um reaparecimento, notadamente no âmbito educacional, com proximidades de correntes como o interacionismo simbólico e a etnometodologia. Então, surge uma *nova pesquisa-ação*, onde atores sociais agora implicados intervêm como pesquisadores co-partícipes.

Por sua vez, essas orientações no campo do currículo têm sua emergência atribuída, em geral à *Lawrence Stenhouse*, a partir de quais, pesquisas-ação desenvolvidas na França por volta dos anos 1980, tiveram resultados apresentados, comentados e discutidos, para delas se consolidar uma predominância das orientações diferenciadas da pesquisa-ação britânica, isto numa conjugação ao *interacionismo simbólico* e à *etnometodologia*.

Nesse movimento aparecem obras inspiradas predominantemente nos princípios do *marxismo libertário sartriano*, nos fundamentos da *análise institucional francesa*, a exemplo de obras do autor René Barbier. E nesse contexto, é que surge a segunda, sobre o que, Macedo (2010b, p. 160) afirma, que retomando

[...] as preocupações de Stenhouse, no sentido de possibilitar ao professor pensar e modificar sua prática pela pesquisa, a noção libertária francesa de *pesquisa implicada* e/ou engajada e os pressupostos sociofenomenológico da pesquisa-ação britânica que arquitetamos a noção de *etnopesquisa-formação*.

Sobre a qual, destacamos no *contexto e lugar* da ESesc para examinar *atos de currículo*, potencialidades como, a valorização do conhecimento *prático*, além de ser ele, forjado no seio dessa realidade em transformação. Isto em razão, da concepção antropológica adotada, a qual se funda na ideia de que atores sociais implicados nessa cena pré-escolar melhor conhecem tal realidade. Contudo, adverte para o cuidado de não se fechar a um *basismo ingênuo* e equivocado, e sim, que nesses termos, o que haja seja a abertura à *dialogicidade interessada*.

Assim, chegamos a esse ponto do movimento com a convicção, de que nessa arquitetura formativa dispomos de uma ideia-força que potencializa o ato investigativo de pensar a prática docente na pré-escola da ESesc, isto em sua implicação cibercultural. De maneira, que os conhecimentos construídos, em razão da prática científica que lhe é inerente, deixa proposições de interesse interventivo.

Para o que lhe será incontornável, a valorização intercristica da experiência e do vivido, portanto, uma atitude no âmbito do movimento etnopesquisante, que reconhece as crianças como *co-partícipes*, a fim de não negligenciar seus mundos de práticas, sentidos e significados complexos. Por essa razão, o *ato reflexivo* vai ao encontro da densidade teórica contida nos etnométodos produzidos por elas no *contexto e lugar* da ESesc, e evidentemente, em suas implicações à Cibercultura.

Afinal, são crianças e professores situados na ESesc que melhor conhecem suas realidades, e que ao fim, desse movimento poderão se reconhecer nessa *obra refletida*. Sem mais delongas, avancemos às *conversações* com as crianças, para compreender seus *atos de currículo* implicados à Cibercultura...

## 5.2 Conversações e compreensões com as crianças sobre os atos de currículo

As intenções que marcam essa subseção em termos formativos, curriculares e práticos direcionam o rumo dessa aventura para uma conjugação às emergentes atitudes de atores pedagógicos. Primeiro, a de “interesse forte pelos problemas inerentes ao campo do currículo e suas ações e pela *inteligência prática*, em oposição à *inteligência técnica ou instrumental*” (MACEDO, 2010b, p. 163).

De igual modo, pelos dispositivos metodológicos com ênfase na necessidade de se considerar o *ponto de vista* e as perspectivas desses atores pedagógicos. Aliás, especialmente, pela *tomada de consciência* que tem se alargado, quanto ao problema da *crise da instituição educativa* e do *fracasso das formas de pesquisa*. Atitudes nas quais esses atores ancoram-se e emergem daí autorizados a buscar compreensão e transformação dessas realidades educacionais (MACEDO, 2010b).

Inspirados então na noção de *prática* como *uma ação informada e implicada*, partimos dessa perspectiva acionalista para conjugar descrições e interpretações já explicitadas e *conversações* inauguradas nesse ato formativo. O que buscamos são *inteligibilidades*, que se indexalizam às demandas pré-escolares implicadas à Cibercultura, e com isso propõem à problematização, *insights* reveladores de pautas curriculares ao *fluxo transformativo*.

Ademais, como reconhecemos que o problema proposto por essa pesquisa, só pode ser solucionado *fazendo-se algo*, é portanto, um **problema prático**. Acerca do qual o autor argumenta que,

[...] só o prático tem acesso às implicações e às teorias práticas que informam sua práxis, só o prático pode estudar de forma relevante sua práxis. A etnopesquisa-formação, como cultivo da *práxis*, será, portanto, uma pesquisa interna da prática singular do prático (MACEDO, 2010b, p. 165).

É verdade que em etnopesquisa crítica a interpretação se dá no decorrer de todo o processo, todavia, há “um dado instantâneo de ênfase na construção analítica que, irremediavelmente, se transformará num *produto de final aberto*” (MACEDO, 2010b, p. 135). Isto porque, há uma produção visada, em que nesse caso, se objetiva um *corpus* de conhecimentos indexalizados à cena curricular da ESesc, nas especificidades de uma prática docente implicada à Cibercultura.

Entre as análises que incessantemente movimentam uma etnopesquisa, segundo o autor, num dado momento *se densifica e forja um conjunto relativamente estável de conhecimentos*. Para essa pesquisa, o tal momento se revela, justamente, nessa seção, quando a *tradição fenomenológica da redução*, se mostra substancial, pois “se determina e se seleciona as partes da descrição que são consideradas “essenciais”” (MACEDO, 2010b, p. 137).

Por sua vez, a *técnica usual* para esse instante fenomenológico, é a *variação imaginativa*, pela qual refletimos sobre as partes da experiência investigativa asseguradoras de significados às pretensões formativas. Guiados então por uma capacidade orientada, é que sistematicamente, filtramos, contextualizamos e encarnamos, a fim de *reduzir* e se chegar à *consciência da experiência*.

O procedimento fenomenológico pelo qual imaginamos as partes (descrições, interpretações e conversações) como estando ou não presentes nesse instante de uma etnopesquisa-formação, permitiu se chegar à *redução*. Portanto, esta que nutriu as asserções que se seguem, por consequência, que culminou em *sínteses das unidades significativas*.

É assim, que se consubstancia a partir de agora uma iniciativa pela qual nos autorizamos como práticos a forjar intercriticamente compreensões indexalizadas ao propósito acolhido no início dessa pesquisa. O qual busca pensar a prática docente em meio as experiências formativas ciberculturais, vividas na pré-escola da ESesc, ou seja, a cena onde se problematizou a questão e foram acionados os objetivos.

A trama dialógica em decurso nos assegurou destacar, a partir da *redução fenomenológica*, algumas *inteligibilidades*. Uma delas em síntese descreve uma imersão das crianças na pré-escola da ESesc na realidade cibercultural, e isto desafia o docente inserido nesse contexto a se posicionar frente a pautas sensíveis.

Destacamos nessa realidade, a demanda por compreensão das formas *outras* pelas quais essas crianças agem; a necessidade de atenção às posicionalidades e aos interesses que elas expressam; o aporte para pensar essa prática, em concepções epistemológicas e metodológicas contrárias às visões adultocêntricas, dentre outras. Todavia, um aspecto é comum nessas pautas.

Nos referimos à **autorização**, pois sob o ponto de vista que nos permite essa inteligibilidade, compreendemos que: *problemas práticos que emergem na prática docente pré-escolar implicada à Cibercultura sugerem soluções indissociáveis de*

*ações autorizantes, uma autorização que em sua aplicabilidade, não se reduz apenas ao ato de refletir a prática, mas é cultivada na própria práxis.*

É nesse sentido, que entre as conversações registradas, uma delas é conveniente para exemplificar, em partes, como a autorização em termos práticos se mostra favorável à questão em pauta. Tratou-se de conversação interessada em compreender o desenho que a criança representou, e que sob a perspectiva de como a criança posicionou-se na conversação, a mediação docente se conjugou via uma escuta sensível, o que junto a outros aspectos, tornou-a autorizante.

O desenho retomado foi justamente aquele já expresso na Figura 1 (seção 2). Em conversa, Lorena (5 anos) expressou: “- porque eu gosto de gato... porque eles são fofos”. Ademais, num determinado momento, desta vez já conversávamos sobre outras coisas, ela disse: “- Eu tenho um *tablet*, eu tinha um jogo de montar uma torre, e a bíblia de historinha, e também com joginhos”. Sobre a argumentação em que sugerimos nessas reflexões a autorização, sua narrativa se mostra congruente.

Como um ato reflexivo, suponhamos que na tentativa de compreender o desenho, não houvesse essa predisposição docente à escuta, seguida de uma oportunidade à criança de autoria da sua própria narrativa acerca da ação, a exemplo, do que a motiva – pois, como explicitado na seção 2, a ação é motivada –, acreditamos que haveria riscos de se negligenciar os motivos fundantes do desenho.

Opacidades, diante das quais o docente mesmo preocupado com as implicações ciberculturais na pré-escola, refletiria sua prática talvez subjugado por uma visão do desenho como suposta demonstração de pertinência do *software* para corresponder àquelas implicações. Contrariamente, o processo *autorizante* nos oportuniza outras percepções, abertas às *inteligibilidade* práticas, então analisemos.

A interpretação de Lorena descreve uma cotidianidade pré-escolar mediada pelo *software* Ariê 1, todavia, nas demais conversações expressa o distanciamento existente se comparada a vivenciada fora da ESesc. Aliás, a ação descrita e motivada não pelo computador ou *software* em si, mas pela sua afetividade com os gatos ‘fofos’, implicitamente, propõe à pré-escola a emergência de uma aproximação das mediações situadas na *ubiquidade*, talvez assim se mostrem mais atrativas.

Afinal, quando confrontamos ambas, não é mais o dispositivo típico da *primeira fase da Cibercultura* que lhe é acessível fora da ESesc, este que limita o *acesso pelos usuários à internet a partir de mecanismos centrados no Desktop* (SANTOS, 2014). A mediação cibercultural vivenciada fora da escola por Lorena é

característico da *temporalidade ubíqua*, materializada pelo acesso ao seu *Tablet*. E como nos lembra Borges (2019, p. 25 [grifo nosso]),

[...] tratar da ubiquidade em relação à comunicação móvel e à educação significa compreender [...] [que] o uso de dispositivos móveis, independente do local em que o sujeito está, permite a disseminação de saberes de maneira potencializada e intensifica cada vez mais processos de comunicação/colaboração de produção coletiva e de acesso ao conhecimento.

Assim, do recorte cotidiano extraescolar descrito por Lorena, num entre-nós (prática/empíria/teoria), portanto, intercrítico e multirreferencial, assentimos com o *insights* de que: *uma prática docente pré-escolar em seus vínculos ciberculturais, ao fundar-se em ações autorizantes, cultiva profícua sensibilização em sentido curricular, às experiências sociotécnicas vividas pelas crianças, bem como às suas respectivas potencialidades ou problemáticas.*

Sem as quais, o docente fica sob risco de instaurar negações, omissões, letargia etc. Isto nos direciona como exemplo às próprias telas introdutórias dessa pesquisa. Especificamente, ao momento descrito em que o etnopesquisador limitou-se a *perceber como apropriado apenas a ampliação do acervo para corresponder as expectativas das crianças*. E com isso, reconheceu como *inadequado a liberação de acesso às plataformas de vídeos, à internet e jogos de cunho educativo*.

Ora, atitudes desprovidas da sensibilidade às **ações autorizantes**, tende a instituírem no âmbito da pré-escola, negações aos interesses das crianças, o que os diminuem na cena curricular à condição de epifenômenos, sem impedimento de fortalecer ainda mais, a posição letárgica. Esta que continua a distanciar a realidade educacional do mundo-vivido pelas crianças, diante das mídias pós-massivas.

Uma letargia melhor esclarecida quando destacamos que crianças na ESesc por volta de 2013 já expressavam com suas produções etnometódicas interesses pelas mídias pós-massivas. Entretanto, só em meados de 2018, é que emerge a *autorização* docente para viabilizar essa aventura, o que despertou a atenção à substancialidade de tais produções, reclamando realidades *outras* na pré-escola.

É nesse ponto, já imersos no lugar prático, com a ideia da autorização se mostrando conveniente e favorável, que por consequência somos direcionados a outra emergência. A de alcançar lugares *outros*, a exemplo, de imaginações

curriculares aproximativas dessas produções etnometódicas expressas pelas crianças como consequência do que vivem no mundo sociotécnico contemporâneo.

Nessa perspectiva curricular, percebemos que nas ações autorizantes há uma conveniência da **intercriticidade**. Uma irreduzibilidade que nos estimula a outro *conhecimento prático*: *o docente pré-escolar predisposto à autorização, quando sensibilizado às cotidianidades sociotécnicas das crianças e com isso motivado a buscar apropriações, intersecções e proposições nesse sentido, a intercriticidade lhe será uma opção prática, política, ética e estética, para se pensar/fazer currículo.*

Uma *inteligibilidade* esta, instaurada no âmago das bases acionalistas, pois concebe ao prático na cena pré-escolar, este que efetua escolha (perspectiva política), é responsável (ética) e louva (estética), a opção da intercriticidade. Desse modo, ao agir se valerá das **produções etnometódicas** das crianças situadas na Cibercultura, para delas se apropriar, compreender e assim *construir juntos* as intersecções e proposições em forma de currículos *outros*.

Por consequência da densidade de significantes, abertura à confrontação, articulação e (re)criação portadas por essas produções, dentre outros aspectos, é que diante delas o movimento é conduzido agora, já aos *insights* de íntima e seminal relação com a problematização a solucionar. Embora, antes de explicitá-los, propomos à trama algumas reflexões.

O recorte empírico para tal, será o desenho de Renato (Figura 2), sua respectiva descrição sobre a produção e as anotações acerca de uma conversa entre o etnopesquisador e a criança sobre o *Minecraft*. Como já expressei, as bases acionalistas caras à etnopesquisa, resguardam que o acontecer da ação social não se reduz a previsibilidades ou determinações, portanto, lhe é comum o imprevisível.

Numa etnopesquisa, lidar com ações que transitam pela imprevisibilidade não causa estranheza, muito pelo contrário, pois diante de produções etnometódicas, semelhante a de Renato, agimos sob anelo de garimpar/distinguir/enunciar aspectos substanciais, pois eles nos direcionam a outras inteligibilidades.

Sobre a produção em questão, reconhecemos que a criança ao desenhar o *Tablet*, irrompeu o proposto pelo docente em sua atribuição de sentido, irrompimento que denota um ato de *intervir*. Enquanto Lorena agiu com previsibilidade à proposta, por outro lado, Renato instituiu no âmbito do imprevisível. Naquilo que as unem, enquanto ações, há uma implicação explicitada na descrição-*com* do *contexto*, a de compreendê-las, por serem elas instituintes das ordens socioculturais na ESesc.



Uma compreensão que para alcançá-la vale atentar para a consciência alimentada, anteriormente, no alcance do *contexto* e *lugar*. Por exemplo, sabíamos dos supostos tensionamentos em desfavor dos interesses, partimos então convictos de que os objetos não estariam lapidados e nem configurados em confortáveis regularidades, portanto, um sobreaviso válido com as produções etnometódicas.

Ao analisar com mais afinco a ação de Renato em seu potencial interventivo, entendemos que essa criança atribuiu significado ao desenhar. De igual modo, o desenho em si e a *descrição se informam mutuamente*. Não obstante, como uma *realização prática*, lhe é característico uma mobilização de processos interpretativos.

Por sua vez, as influências interacionistas asseguram que ao agir para desenhar relacionou sua ação às *coisas*, para o que tomou por base os sentidos que estas têm para ele. Sentidos estes, que são decorrentes das interações sociais, aparentemente não dissociadas da temporalidade ubíqua. Temos assim, elementos generativos a outra inteligibilidade, se não, vejamos.

Uma atitude docente na pré-escola da ESesc fundada em ações autorizantes, tem como opção prática a sensibilidade às ações cotidianas, mesmo aquelas no âmbito do imprevisível. Nesse sentido, o desenho que contraria as expectativas colocadas inicialmente pelo ator pedagógico aponta, como nos ajuda Macedo e Azevedo (2013, p. 65), “para experiências aprendentes independentes e autorizantes a serem refletidas por uma ética da autonomia. Nesse aspecto, em particular, as crianças nos ensinam bastante!”.

Renato desenhou, atribuiu significado, estabeleceu intrínseca relação entre sua produção e a forma que descreveu, interpretou sua realização prática, enfim... fez tudo numa íntima relação com *coisas* da cena sociotécnica contemporânea. Em suma, *coisas* que para ele têm sentido, decorrente de interações sociais. Sobre as quais, a descrição até mencionou relações com interações via dispositivos móveis.

Tanto é, que registros de uma conversa entre o etnopesquisador e a mesma criança acerca do *Minecraft*, revelaram um desses fins práticos na cena pré-escolar. A descrição em nota pelo etnopesquisador, diz: “Após esse momento eu verifiquei a hora no celular, ao acionar o *display* Renato olhou para meu celular e informou... “-alguém mandou duas coisas pra você...”. Havia exatamente duas mensagens no *WhatsApp*... o que foi reconhecido de imediato pela criança”.

A ação presenciada se mostrou contextualizada à representação de Renato em seu desenho. Isto também nos lembra de uma, entre as observações de Borges

e Ávila (2019), ao investigar as *rotas de navegação no ciberespaço* realizadas por crianças, e a partir delas refletir sobre suas relações com o processo de alfabetização e letramento. Elas então constatarem que as crianças navegam em rotas a partir das imagens que leem, e dos símbolos que identificam.

Desse modo, elas experienciam uma leitura que não se baseia *na palavra em si*, pois são símbolos e imagens que os orientam. O que se assemelha as constatações já descritas no estudo, quando as crianças identificaram os desenhos apresentados pelo etnopesquisador representando símbolos característicos de ambientes digitais, bem como da imediata leitura de Renato aqui descrita.

Ora, saber dessa ambiência pré-escolar constituída e marcada por sentidos também situados na temporalidade ubíqua, encaminha a reflexão para uma das abordagens reclamadas pela *aprendizagem imbricada ao contexto curricular e formativo da criança*. É a de “desconstruir a hierarquização das aprendizagens em termos socioculturais, mesmo no necessário reconhecimento de que existem aprendizagens prioritárias em determinados campos e tempos, visando à humanização radical do aprender” (MACEDO; AZEVEDO, 2013, p. 64).

Portanto, as realizações práticas, como a de Renato, enquanto ações sociais situadas em cenas sociotécnicas contemporâneas e posicionadas em *coisas* da temporalidade ubíqua (dispositivos móveis, mídias pós-massivas, jogos digitais etc.), não devem ficar no nível do *impensado*. Aliás, o que há é uma necessidade de emergirem na cena pré-escolar como pautas a serem discutidas e analisadas.

Essas realizações quando irrompem o proposto, como argumentaria Fantin (2018) *desestabilizam as formas de aprendizagem* inerte ao fenômeno cibercultural, bem como vai de encontro às *prescrições* curriculares nesse âmbito. Como consequência, conforme já explicitamos, convida o prático da cena pré-escolar a buscar formas *outras* de imaginações curriculares, implicadas às reconfigurações sociotécnicas contemporâneas e fundadas em *ações autorizantes e intercriciais*.

Sob essa perspectiva *pensar-fazer* currículo na pré-escola diante dessas reconfigurações é sensibilizar-se, por exemplo, à necessidade de se conceber os dispositivos móveis como *coisas* que já têm sentido para as crianças, o que permite abertura às continuidades entre experiências cotidianas e âmbitos escolares em sentido afirmativo, como defende Fantin (2018). Quando inclusive, crianças poderiam a partir desses dispositivos manipularem conteúdos, desenvolverem competências (leitura, escrita, autorias midiáticas etc.), e demais opções.

Por outro lado, é sensibilizar-se, de igual modo, às descontinuidades, como por exemplo, aquelas que homologam os mesmos dispositivos no cotidiano dessas crianças sem a devida reflexão. Há nesse aspecto uma intrínseca relação, por exemplo, com inculcações, alienações, consumo, dentre outros temas. O que não impede, pelo contrário, propõe, a criação de condições ético-pedagógicas, ou sob a perspectiva de Fantin (2018), a ampliação dos repertórios dessas crianças.

Uma reclamação que nos liga ao *direito à (aprendizagem) formação*, pois nele *é preciso aprender a se formar*, ou seja, “*Aprender a formar-se é parte importante na construção da autonomia cidadã de uma criança*” (MACEDO; AZEVEDO, 2013, p. 66). Está aqui uma implicação direta, tanto com os valores do Programa Educação da ESesc, em especial, da *autonomia*; quanto com a sua missão de *proporcionar o acesso pleno à educação e cidadania*.

Ademais, a implicação de que nesse *aprender a formar-se* na Cibercultura parte das *ontologias* dessas crianças, das suas *condições socioculturais concretas*, da constatação de que elas compreendem o mundo com *afeto, prazer, desprazer, fantasia, brincadeira, movimento, poesia, ciências, artes, linguagem, música etc.*; outrossim, que para essas crianças a *brincadeira é uma forma de linguagem*, bem como a *linguagem pode ser uma forma de brincadeira* (MACEDO; AZEVEDO, 2013).

É ainda quanto ao *aprender a formar-se* que, sob a perspectiva de entendimento nesse estudo, emerge diante dos *entretantos* a indissociabilidade de se trazer para as cenas da pré-escola, imaginações curriculares que contribuam para o referido *aprender*. A exemplo, da imersão que essas crianças vivem em plataformas digitais, sob domínio de performatividades algorítmicas; rastros digitais, que essas crianças deixam para *sistemas inteligentes* traçarem *perfis individuais etc.*

Portanto, cabe nesse instante explicitar os prometidos *insights* de íntima relação com a problematização, na medida em que já abordamos a produção etnometódica de Renato, no âmbito do imprevisível; bem como a representação de Lorena que revelou seu afeto pelos gatos. O objetivo era de compreendê-las, obviamente, não em sua totalidade, mas sob as especificidades dos interesses e limitações que marcam e autorizam essa pesquisa.

Como em outros momentos, não dispensamos aqui o *imaginário em criação*, por isso, sob essa perspectiva, buscamos em ambientes digitais o sentido denotativo do termo *propor*. No aplicativo *Dicio*<sup>10</sup> instalado em dispositivo móvel, os resultados

<sup>10</sup> Busca realizada no App Dicio em sua versão 1.13.7 – 10076.

permitiram a escolha de uma forma para expor as *inteligibilidades*, contudo, sem esperar acabamento, mas abertura. Desse modo, ao responder a questão, partimos daquilo que o aplicativo nos sugere como denotações, são elas: *colocar diante de, sugerir, ofertar, fazer um desafio, expressar uma vontade*.

Ao referenciar o que distinguimos, relacionamos, conjugamos, entrecemos, analisamos, ou seja, aquilo que etnopesquisamos... assentimos que **as produções etnometódicas propõe pedagogicamente**. No entanto, como nos diz Macedo (2010b), trazemos como resposta um *produto de final aberto*.

Elucidamos ainda, que em termos práticos o termo *como*, traz na questão uma ocorrência com valor *circunstancial*, ou seja, o fazer algo que nos interessa como solução do problema prático implica saber *em quais circunstâncias elas propõe*. Nesse ponto, procedemos com retomadas não apenas das compreensões trilhadas por essa seção, mas numa síntese dos principais acontecimentos investigativos que marcaram toda a aventura.

Assim, argumentamos que as produções etnometódicas implicadas à Cibercultura na ESesc em cena pré-escolar propõem pedagogicamente, sob a circunstância de que nos **colocam diante de** uma realidade em que as crianças estão imersas numa pluralidade de ambiências digitais. Entre as quais houve destaque na singularidade dessa realidade os jogos digitais e o *Youtube*.

Em razão dessas experiências, percebemos os distanciamentos entre o espaço pré-escolar e o que vivem fora, além de outros. Em síntese, as produções convidam-nos a sensibilizar-se da necessidade de seguir continuamente na direção de compreensão e apropriação desse universo já vivido pelas crianças.

Temos com isso, crianças imersas numa realidade global, por exemplo, conjugada pela *performatividade algorítmica, rastros digitais, perfis individuais, sensibilidade performativa*, que em termos práticos marcam as preocupações docentes com questões que precisam sair do *impensado* e passar a ocupar debates, reflexões, e sobretudo, as cenas curriculares.

Nesse ponto, há uma abertura para nutrir essa imaginação de caráter explicitativo, portanto, na medida em que *propor é sugerir*, as crianças por meio de seus etnométodos dão suas sugestões daquilo que pode ser analisado por aqueles que praticam a docência, desse modo, convidam ao que entendemos se tratar de uma **aproximação da realidade**.

Um interesse aproximativo que sem dúvida mobiliza implicações, entre as quais, podemos destacar algumas por nós compreendidas, a de falar *com* as crianças; atentar para suas práticas cotidianas em vivências pré-escolares, pois elas revelam sentidos, motivos, significados, interesses, desejos, gostos, que se entrelaçam em cada ação produzida pela criança na Cibercultura; dentre outras.

Todavia, é interessante lembrar que são implicações, que não se reduzem aos aspectos ciberculturais, mas se conjugam os epistemológicos, institucionais, teóricos etc. São então as conexões e multirreferências indispensáveis nesse movimento de aproximação. E justamente ao movimentar-se nessa direção, há uma potencialidade de se alcançar aquilo que as crianças com seus *etnométodos ofertam como ideias e caminhos...*

Portanto, essas produções, já não se reduzem à epifenômenos, não são negligenciadas pela prática docente, mas elevadas ao *status* de *curriculantes*. A consequência disso é que o docente não age sob atitudes de *prescrição*, mas de *construir juntos*.

É nesse momento, em que podemos nos deparar com possibilidades de aventuras pelas plataformas de vídeos, blocos digitais, lembremos que nesse caso específico, não apenas o Minecraft, afinal, seríamos advertidos por *Erick* (seção 2), pois já nos esclareceu existir também o *Roblox*, e esse para ele “*é mais realista*”... Criticidade que não são silenciadas, mas reclama ir às implicações que ela oferta em termos de *negociações* e *condições* para se *pensar fazer* currículo.

Advertimos nesse cenário de aproximação, que uma produção etnometódica não se revela na prática pré-escolar lapidada configurada de maneira regular, mas de modo que ao propor, **desafia** o docente em meio a uma conjugação de implicações, sejam elas, ciberculturais, teóricas, metodológicas, institucionais etc.

Sob a perspectiva desse movimento etnopesquisante, não cabe, diante da realidade proposta pelas crianças de uma temporalidade ubíqua, o distanciamento, por exemplo, do *construir juntos*, da *intercriticidade*, da *autorização*, escuta sensível etc. O significado disso é que os desafios postos em sentido prático na docência pré-escolar, reclama um aporte em *ideias-forças*, que *autorizam* o docente.

Como visto nas análises dos atos de currículo, as escolhas desse movimento para nos sensibilizarmos e compreendermos algumas produções etnometódicas foi pelo conceito-dispositivo *Ato de currículo*. Este como um caminho pertinente e

propositivo que se mostra generativo às aproximações necessárias ao docente quando sensibilizado da realidade que essas crianças vivenciam.

Por fim, diante da realidade que as crianças nos apresentam, daquilo que sugerem como ideias, caminhos; expressam em vontades (*Youtube, Minecraft, Roblox* etc.), e que desafiam o docente em sua prática pré-escolar. Compreendemos que as condições circunstanciais, pelas quais responderiam *como* as produções etnometódicas propõem pedagogicamente, não aceita respostas em totalidade, mas uma pluralidade de circunstâncias, estas singularizadas e indexalizadas à ESesc.

Todavia, não impeditivas de refletirem ecos em outras realidades pré-escolares, afinal são elas marcadas por realidades globais na Cibercultura que se materializam na ESesc. Desse modo, cumpre nesse aspecto parte do nosso compromisso com a *alteração* e a *autorização*, isto, quando o *outro* implicado a realidade semelhante possa *alterar-se* e *autorizar-se* diante do que propomos.

Logo, em meio a pluralidade circunstancial, pela qual as produções etnometódicas ciberculturais de crianças na pré-escola **propõem** pedagogicamente. Destacamos, que ao analisar tais produções, o prático é colocado diante da realidade sociotécnica vivenciada por elas; e assim, sugerem aproximações ao expressarem suas vontades; bem como, convidam-no ao ato reflexivo, que o encaminha a ideias e caminhos indissociáveis de tais implicações.

## 6 COMPOSIÇÃO CONCLUSIVA

Estamos ao fim de uma *aventura pensada*, o instante em que registramos as marcas conclusivas desse movimento, no entanto, sem negligenciar as inquietações. Um percurso investigativo em que opcionamos como aportes a *Etnopesquisa*, o *Ato de Currículo* e a *Aprendizagem(Formação)*, o que nos impulsionou a *ideias-forças* como *autorização, alteração, mediação, intercriticidade, implicação, formação* etc.

Ancorados nelas, trilhamos um caminho marcado pela pluralidade de ações (descrevemos, ouvimos, analisamos, recordamos, construímos etc...). Um acontecer então que convergiu ao elo implicacional entre o fenômeno da Cibercultura, a prática docente na pré-escola e os *etnométodos curriculantes* das crianças situados nesse contexto, estes perspectivados pela opção conceitual, como *atos de currículo*.

O resultado desvelado foi da emergência de uma sensibilidade na prática docente às produções etnometódicas de crianças imersas na Cibercultura. Atraídas pela temporalidade ubíqua fora da escola e, de igual modo, inseridas num *contexto* e *lugar* pré-escolar, por vezes, indiferente aos seus gostos, mesmo assim, como atores sociais, constituem intersubjetivamente realidades com vínculos às mídias digitais. Além disso, suas presenças deixam marcas de uma realidade global, o que revelam sujeitos que atuam, agem, produzem e por consequência, irrompem.

As produções que emergem nesse cenário pré-escolar, quando analisadas, são então capazes de *propor*, na medida em que revelam a cena sociotécnica, na qual essas crianças estão inseridas, iluminam direções pelas quais o docente pode se apropriar para compreender, além de deixar as marcas dos desejos, interesses, condições, posições etc. que para elas têm sentido nesse universo cibercultural.

Ao docente lhe é disponível *autorizar-se* diante delas, às crianças o protagonismo e emancipação contrários aos alijamentos de suas vozes. Como atores sociais ambos precisam, *intercriticamente*, num entre-nós, entre-todos, *construir juntos...* em suma colorir, imaginar e forjar currículos *outros* na cena pré-escolar. Currículos como realizações pedagógicas iluminadas pelos *'fachos de luz'* que as crianças trazem, sejam *'sóis'* musicais, blocos digitais, escolhas críticas (*Roblox*), afetos (*'gatos fofos'*), interesses pela interação (*WhatsApp*) e *outros...*

Por fim, esse ponto de chegada *'inconclusivo'*, deixa-nos munidos de outras inquietações, e enunciamos duas delas pela capacidade de impulsionar outros movimentos... a primeira, é sobre compreender que tipo de *dispositivos* poderíamos

enquanto docentes forjar, na cotidianidade pré-escolar, que se revelassem sensíveis a conferir vozes às crianças? Uma intenção situada na convicção de que esses sujeitos com seus diferentes jeitos e maneiras pelos quais se expressam, podem mediar suas produções etnometódicas, não apenas via desenhos juntos às suas correspondentes interpretações, mas por tantas outras formas, a exemplo de uma expressão de atração, desinteresse, crítica, dúvida, sorriso etc.

Em segundo, o fato de que a educação na ESesc – não distante de outras realidades pré-escolares – quando intenciona um *desenvolvimento integral* da criança, se depara por outro lado, com uma realidade cibercultural em que a *Performatividade Algorítmica* segue contrariamente, ou seja, não muito interessada pela sua integralidade, mas pelas partes desse sujeito. Já que, a partir das marcas que ele deixa com seus rastros digitais, os *sistemas inteligentes* constróem os *perfis individuais*, e isso nos inquieta a tentar compreender quais implicações essa aparente ambivalência provocaria em cena pré-escolar. No entanto, ficam essas aberturas para outros possíveis movimentos...



## REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn; TORRES, Velda (Org.). **Jogos digitais, entretenimento, consumo e aprendizagens**: uma análise do Pokémon Go. Salvador: Edufba, 2017.
- ARDOINO, Jacques. **Pensar a Multirreferencialidade**. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves; MACEDO, Roberto Sidnei; BORBA, Sérgio (Org.). Jacques Ardoino e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Pensadores e Educação).
- BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018. Disponível em: [https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento\\_infancia.pdf](https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf) Acesso em: 10 set 2019.
- BOAVENTURA, Edvaldo. **Como ordenar as ideias**. 9.ed. São Paulo: Ática, 2007.
- BORGES, Martha Kaschny (Org.). **Educação e Cibercultura**: No rastro das pesquisas do Grupo Educaciber. Aracaju: EDUNIT, 2019.
- BRANCO, Rosanne Castelo. A Tradução no ninar de uma cantiga: entre o ritmo, o sentido e a alteridade. **Nova Revista Amazônica**, v. 5, n. 3, p. 91-100, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/6304>. Acesso em: 1 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 dez 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Brasília: 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category\\_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 9 set 2019.
- KISHIMOTO, Tizuko Mochida. A pré-escola na República. **Pro-proposições**, v. 1, n. 3, p. 55-66, 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644488/11908>. Acesso em 31 dez 2019.
- LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- LEMOS, André. **Isso (não) é muito Black Mirror**: passado, presente e futuro das tecnologias de comunicação e informação. Salvador: EDUFBA, 2018.
- LEMOS, André. Os desafios atuais da cibercultura. **Lab404** – Laboratório de Pesquisa em Mídia Digital, Rede e Espaço. Disponível em: <http://www.lab404.ufba.br/?p=3599> Acesso em: 8 set 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender e mediar a formação: um fundante da educação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010a.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2. ed. 2010b.

MACEDO, Roberto Sidnei; AZEVEDO, Omar Barbosa. **Infâncias-devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação.** Ilhéus, BA: Editus, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas.** Salvador: EDUFBA, 2009.

PORTO, Cristiane [et al.]. **Pesquisa e mobilidade na cibercultura: itinerâncias docentes.** Salvador: Edufba, 2015.

SAMPAIO, Joseilda de Souza. **Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis.** 2019. 471 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SANTAELLA, Lúcia. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade e ubiquidade.** São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação.** São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **A pós verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2018.

SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. **Diários Online, Cibercultura e Pesquisa-Formação Multirreferencial.** In: SANTOS, Edméa; CAPUTO, Stela Guedes. *Diário de pesquisa na cibercultura: narrativas multirreferenciais com os cotidianos.* Rio de Janeiro: Omodê, 2018.

SANTOS, Jonathas Fontes; PORTO, Cristiane de Magalhães; BARROSO, Rita de Cássia Amorim. **A criança e a pré-escola na cibercultura: implicação de uma atitude educacional.** In: BORGES, Martha Kaschny (Org.). *Educação e Cibercultura: no rastro das pesquisas do Grupo Educaciber.* Aracaju: EDUNIT, 2019.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-Formação na Cibercultura.** Santo Tirso, PT: Whitebooks, 2014.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SESC/Departamento Nacional (DN). **Proposta pedagógica da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Sesc/DN, 2015. Disponível em: [http://www.sesc.com.br/downloads/web\\_PropPedagog\\_EdInfantil.pdf](http://www.sesc.com.br/downloads/web_PropPedagog_EdInfantil.pdf) Acesso em: 6 set 2019.

SESC/Departamento Nacional (DN). **Legislação do Sesc**. Rio de Janeiro: Sesc/DN, 2017. Disponível em: [http://www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/2edea692-cfe4-4ea5-ad5a-db0e8dae452e/livreto+legislac%CC%A7a%CC%83o+do+Sesc\\_web.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=2edea692-cfe4-4ea5-ad5a-db0e8dae452e](http://www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/2edea692-cfe4-4ea5-ad5a-db0e8dae452e/livreto+legislac%CC%A7a%CC%83o+do+Sesc_web.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=2edea692-cfe4-4ea5-ad5a-db0e8dae452e). Acesso em: 8 nov 2019.

SOUZA, Juliana Pereira. **A travessia do lúdico**: modos de presença e regimes de interação dos *games* na Cibercultura. 2014. Tese (Doutorado em Comunicação e Linguagens) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.