

Tessituras na Educação Infantil: Aprendizagem e contextos tecnológicos previstos na BNCC

Nataly Cordeiro de Abreu Cabral¹

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0433-7802>

Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8844-2043>

Resumo

Este artigo tem o objetivo de examinar como os contextos de aprendizagem devem ser apresentados na Educação Infantil, especialmente no que se tange à oferta de ambiência tecnológica. Com o intuito de alcançar o objetivo proposto foi realizada uma pesquisa exploratória nos documentos oficiais, em especial na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que regulamentam essa etapa de ensino no Brasil e uma revisão sistemática de trabalhos acadêmicos produzidos nos últimos 5 anos, tendo sido definidos os descritores “Educação Infantil”, “aprendizagem”, “currículo” e “tecnologia”, considerando-se flexões de número, sempre que pertinente. O mapeamento realizado permitiu verificar que o processo de construção de saberes pode ser enriquecido quando as vivências propostas têm significado para o público-alvo e que as tecnologias, enquanto forma de linguagem, podem auxiliar nesse processo. Acredita-se que os resultados desse levantamento, contribuirão para discussões relacionadas à Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Currículo; Tecnologia; BNCC.

Abstract

Early Childhood Education, an educational service aimed at children from 0 to 5 years old, is the first phase of basic education. In order to examine how learning contexts should be offered in Early Childhood Education, especially with regard to the provision of technological ambience, an exploratory research was carried out in official documents, especially the National Common Curricular Base (BNCC), which regulate this stage of teaching in Brazil and a systematic review of academic works produced in the last 5 years, having defined the descriptors "Child Education", "learning", "curriculum" and "technology", considering number inflections, whenever relevant. The mapping resulting from this review includes, among others, distribution by year and place of publication, objectives, study questions, theoretical and methodological aspects of the research. It is believed that the results of this survey will contribute to discussions related to Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education, curriculum, technology, BNCC.

¹ Doutoranda em Educação, Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação, Pedagoga, Universidade Estácio de Sá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro – RJ - Brasil, email: natalycordeiro@gmail.com

² Doutora em Ciências Humanas, Mestre em Educação, Pedagoga, Universidade Estácio de Sá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro Rio de Janeiro – RJ - Brasil, email: smpedrosa@gmail.com

1 Introdução

Discussões envolvendo a Educação Infantil são recentes no Brasil. Durante muito tempo, as instituições que oferecem essa etapa de ensino eram consideradas espaços para a criança brincar e ser cuidada enquanto seus responsáveis estão envolvidos em suas atribuições diárias (FONSECA; COLARES; DA COSTA, 2019), ou seja, eram essencialmente assistencialistas.

Os documentos oficiais brasileiros vêm garantindo o espaço da Educação Infantil em âmbito nacional e proporcionando espaço para reflexões sobre a etapa de ensino. A Constituição Federal do Brasil (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), trazem como dever do Estado a oferta de Educação Infantil às crianças de até 5 anos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) destaca a Educação Infantil como um espaço destinado ao desenvolvimento global das crianças.

Para atender às demandas estabelecidas na LDBEN, o Ministério da Educação e do Desporto apresentou, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, com apontamentos diretivos, visando subsidiar o trabalho da Educação Infantil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) estabelecem “padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil”. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) normatizam a organização de propostas pedagógicas, além de orientarem as “políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” e o Plano Nacional de Educação (2014) apresenta como meta a universalização da Educação Infantil como aumento da oferta de vagas. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (2018) estabelece que “devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver”.

Esta pesquisa justifica-se pela importância de a escola fazer sentido para o aluno, mas, para que isso aconteça, a prática pedagógica necessita ser repensada. O processo de reconstrução do fazer pedagógico requer reflexões sobre as possibilidades que surgem a partir das mudanças que se almeja. É necessário oferecer aos docentes múltiplas experiências de aprendizagem, para que possam refletir sobre a própria prática. Justifica-se, ainda, quando ao perceber que alguns professores, para incorporar as novas formas de ensinar usando as mídias, desenvolvem em sala de aula uma prática “tradicional”, aquela por eles já dominada, apenas utilizam, certos momentos, os recursos tecnológicos como um apêndice da aula.

Para Moreira (2011), o modelo clássico de ensino – consagrado e aceito sem questionamento por professores, alunos e pais e pela sociedade em geral – é aquele em que o professor ensina, básica e fundamentalmente falando, dizendo aos estudantes o que se supõe que devam saber. No entanto, é necessário refletir até que ponto esse modelo de ensino atende aos objetivos da educação.

Este trabalho justifica-se também na percepção do valor da oferta de aulas mediadas com recursos educacionais selecionados a partir da reflexão de quais são as suas intencionalidades pedagógicas e como podem de fato contribuir para o desenvolvimento global dos alunos.

Torna-se, então, relevante refletir sobre as possibilidades e as limitações desencadeadas pelas tecnologias na concepção de um currículo significativo, uma vez que há alunos oriundos de uma ambiência com as tecnologias e a escola não pode ficar estranha a esse ponto. As crianças, para Kramer (1999, p.2):

[...] são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço

geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto.

Dentro desta perspectiva, a relevância da temática é indicada para o campo da Educação Infantil como forma de colaborar na construção de um currículo significativo para esta etapa de ensino, levando em consideração que ele é feito para indivíduos que são cidadãos de direitos e produtores de cultura. Assim, espera-se abrir espaço para discussão sobre particularidades, desejos e interesses das crianças.

A metodologia escolhida para este trabalho foi de natureza qualitativa. Esse tipo de pesquisa busca explorar as particularidades dos sujeitos, ambientes e artefatos que não podem ser explicados por meio de números. Os dados gerados são verbais e/ou registrados pela observação e descrição. Moreira e Caleffe (2008) enfatizam a necessidade de as pesquisas no campo da educação identificarem detalhadamente o contexto no qual as circunstâncias acontecem. Os autores destacam a importância de examinar os detalhes do cotidiano descrevendo as situações sociais dos sujeitos e objetos.

O estudo tem caráter exploratório, com vistas a proporcionar visão geral sobre as temáticas delimitadas neste estudo. Para isso, foram desenvolvidas pesquisas de literatura e documental. Na pesquisa de literatura, constituída a partir de materiais publicados, principalmente livros, dissertações, teses e artigos científicos, fez-se uma reflexão crítica, buscando conhecer pontos de convergência e de divergência sobre o que tem sido estudado, além de perceber lacunas existentes. Já a pesquisa documental subsidiou o entendimento sobre o que se tem previsto para o currículo da Educação Infantil nos documentos oficiais (LDBEN, BNCC, RCNEI) (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

2 Educação Infantil: lugar de muitas aprendizagens

A Educação Infantil durante muito tempo não era considerada etapa escolar, tinham como objetivo atender crianças durante o horário em que seus pais trabalhavam ou zelar pelas abandonadas por suas famílias. Assim, as crianças frequentavam uma instituição que as assistiria com relação à alimentação, higiene e sono (KUHLMANN JR, 1998). A ideia de escolarização para crianças era pautada apenas no provimento de cuidados enquanto as famílias precisavam trabalhar, como afirma Dornelles (2002, p. 14) “as creches e pré-escolas surgiram depois das escolas e o seu aparecimento tem sido muito associado com o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial.”

De fato, com a chegada das mulheres no mercado de trabalho surgiu a necessidade de um local seguro para que as crianças pequenas ficassem. Nesse momento não havia nenhuma finalidade pedagógica. As expectativas, conforme Silva *et al.* (2019, p.3), “restringiam-se, teoricamente, a observá-las, a fim de evitar acidentes e conflitos, tal como, oferecer-lhes alimentos.”

Entretanto, as primeiras instituições surgiram na Europa, na metade do século XIX e chegaram ao Brasil quando só existia a Casa dos Expostos, também conhecida como Roda, local onde as mães que não tinham condições de cuidar de seus filhos os deixavam.

[...] apenas crianças pequenas sem família eram atendidas em instituições. As Casas de Expostos recebiam os bebês abandonados nas “rodas” – cilindros de madeira que permitiam o anonimato de quem ali deixasse a criança – para depois encaminhá-los a amas que os criariam até a idade de ingressarem em internatos (KUHLMANN JR, 2011, p.473).

O objetivo institucional era amparar crianças carentes quanto à higienização e moralização (SANTOS, 2010), a partir da assinatura da Lei do Ventre Livre³. No ano de 1875, no Rio de Janeiro, surgem as primeiras creches para cuidar e educar os filhos das mulheres escravas (MENDES, 2015; KUHLMANN JR., 2010; PARDAL, 2011). Era uma alternativa para que as mães não abandonassem seus filhos. Na creche a criança ficaria durante todo o dia sendo atendida enquanto as mães trabalhavam, recebendo cuidados higiênicos e alimentares.

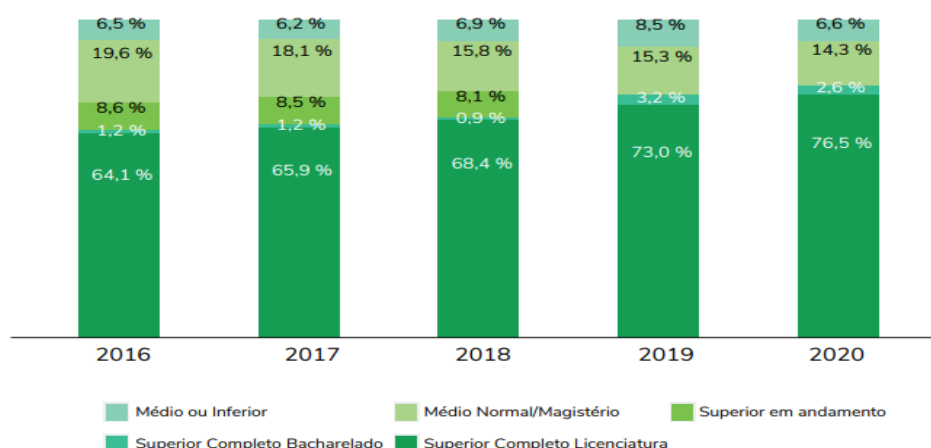
Como afirmam Campos e Pereira (2015), a preocupação com a infância incentiva o aparecimento de associações e instituições para cuidar da criança. A orientação era o combate das altas taxas de mortalidade infantil, que foi defendida por profissionais da educação, da saúde, das indústrias e políticos.

Desde a criação das primeiras escolas de Educação Infantil até os dias de hoje houve um grande salto com relação à concepção de infância. A Constituição Federal (CF) de 1988 coloca a criança no lugar de sujeito de direitos e inclui a Educação Infantil no sistema educacional: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: IV – Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.” (BRASIL, 1988, CF, art.208). Nas escolas foi iniciado um movimento de valorização da Educação Infantil, que passou a ser percebida como uma etapa crucial no desenvolvimento do indivíduo.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.294/96 a educação deixa de ser um direito da família, que precisa de um lugar para deixar seus filhos, e passa a ser um direito das crianças. Os profissionais que atuam na Educação Infantil, a partir de então, necessitam de formação em “nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a ser oferecida em nível médio, na modalidade normal.” (BRASIL, 1996, art.62).

De acordo com os dados do Censo da Educação Básica de 2020, apesar de a legislação brasileira admitir como formação mínima o Curso de Formação de Professores (Ensino Médio), o número de professores da Educação Infantil com nível superior vem aumentando a cada ano, conforme apresentado no Gráfico 1:

Gráfico 1: Escolaridade dos docentes na Educação Infantil – Brasil – 2016-2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.⁴

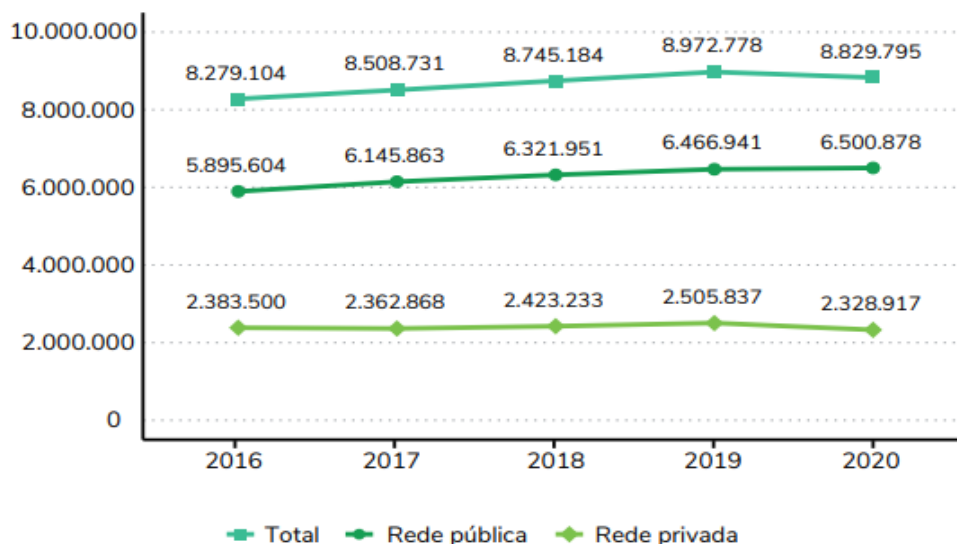
A Educação Infantil passa por um importante marco com a Emenda Constitucional nº. 59/2009, que estabelece a obrigatoriedade de matrícula das crianças a partir de 4 anos na pré-

³ Lei de 28 de setembro de 1871, que determinava a liberdade dos filhos das escravas nascidos a partir daquela data.

⁴ Disponível em: <https://bit.ly/3prMCIk> Acesso em 18 de setembro de 2021.

escola. De acordo com os dados do Censo da Educação Básica 2020, de 2016 a 2019, observa-se um crescimento no número de matrículas na Educação Infantil de 8,4% e em 2020, por conta da diminuição das matrículas na rede privada (de 7,1% no último ano), observa-se uma queda de 1,6% de 2019 para 2020 (embora na rede pública tenha apresentado aumento de 0,5%), conforme apresentado no Gráfico 2:

Gráfico 2: Evolução do número de matrículas na Educação Infantil, segundo a rede de ensino – Brasil – 2016-2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.⁵

Pode-se observar que grandes avanços ocorreram. Atualmente, profissionais da Educação Infantil convivem com o binômio educar-cuidar em sua prática diária. O RCNEI (1998, p.25) caracteriza o cuidar como “[...] dar atenção a ela (criança) como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades”, sendo exigido do profissional que atende às crianças comprometimento para suas necessidades. Kramer (2005), destaca que o cuidado tem como meta o olhar no outro. Para a autora, o adulto deve estar disponível, receptível e ter um olhar sensível, entendendo e provendo as necessidades da criança. O educar relaciona-se com a característica da Educação Infantil enquanto instituição de ensino. No entanto, para essa etapa, existem especificidades sobre o como educar, definidas no RCNEI:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p.23).

De acordo com Signorette (2002, p.06), “educar é abranger todos os aspectos da vida do aluno, desde o atendimento de suas necessidades mais básicas, primárias e elementares, até as mais elaboradas e intelectualizadas”. A ideia inicial de atender aos cuidados básicos das crianças não é abandonada pelas escolas de Educação Infantil, mas acrescida de aspectos que valorizam não apenas a escolarização, mas habilidades e competências que dão subsídios para

⁵ Disponível em: <https://bit.ly/3pB8u3U> Acesso em 18 de setembro de 2021.

a construção de conceitos e significados que as crianças utilizarão em sua vida e nos anos seguintes escolares.

Moura (2019) destaca que a Educação Infantil não pode mais ser vista apenas como um local para se deixar crianças enquanto os pais trabalham. Essa etapa da educação vem ganhando espaço na sociedade, uma vez que tem por objetivo de ensino “o desenvolvimento integral das crianças até 5 anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, conforme definidos na LDBEN (BRASIL, 1996, art. 29).

Uma vez estabelecido que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é dever do Estado e direito de todas as crianças, faz-se necessário que a prática dos docentes envolva ações reflexivas que assegurem a qualidade do processo educativo. Dentre essas ações, os professores precisam observar e interagir com as crianças para entender seus saberes e experiências. A partir dessas relações é que as práticas cotidianas devem ser estruturadas, com a seleção, organização, reflexão, mediação e avaliação. Assim, ao propiciar situações de aprendizagem significativas é gerado um ambiente propício para “o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.” (BRASIL, 2008, p.23).

De acordo com Francisco e Silva (2015), o indivíduo torna-se um ser cultural na medida em que o mundo adquire significado. Um dos desafios para os docentes está na articulação entre o currículo prescrito nos documentos oficiais e o planejamento. Esse movimento de ressignificação pode possibilitar a proposta de aulas interativas, que contribuam para o aluno construir seu conhecimento de forma significativa, uma vez que quando a criança avalia o ambiente, ela vai construindo hipóteses sobre como ele funciona e criando possibilidades de interação.

Essas práticas cotidianas, para que atinjam seu público-alvo, precisam estar contextualizadas e fazer sentido para a vida dessas crianças. De acordo com Cabral *et al.* (2018, p.82), “temos uma geração de crianças que nasceram em um mundo totalmente digital. Os alunos que frequentam a Educação Infantil, hoje, já possuem infinitos recursos tecnológicos digitais disponíveis.” Entretanto, essa não é uma regra geral. Se muitas nasceram imersas em um contexto tecnológico e reconhecem os meios digitais como parte do ambiente, “tantas outras ainda não têm acesso a elas devido ao cenário de exclusão social.” (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p.4).

Praticamente, todos os processos que se realizam no cotidiano encontram-se informatizados. Uma cultura enredada com os avanços tecnológicos é cada mais estabelecida. As ferramentas digitais, para as mais variadas finalidades, vão sendo inseridas na sociedade.

Cerutti e Nogaro (2017, p.4) destacam que:

[...] a tecnologia está cada vez mais presente fazendo com que todos tenham adotado a cultura digital em suas relações sociais. Um cotidiano que não apresenta, ainda, tamanha interatividade com a tecnologia são as instituições educativas.

A escola não pode estar à margem da sociedade. O que se propõe como prática escolar não pode se justificar com fins para a própria escola. A prática pedagógica precisa ter como objetivos o desenvolvimento da criança de forma integral. Para isso faz-se necessário uma proposta de trabalho alinhada ao currículo que se propõe oferecer. Kishimoto (1994), sugere que, para se definir um currículo, sejam ponderadas questões relacionadas a que criança ele se destina, que concepções de educação se tem como parâmetro, e como se pretende ensinar e avaliar. Essas reflexões possibilitam a percepção de aspectos que compõem um currículo, influenciando a priorização de decisões relacionadas à prática pedagógica vivenciada nas escolas.

Em um contexto, que surge a partir do contato estabelecido entre as crianças e as tecnologias, nas escolas desponta a preocupação de que as escolas estejam preparadas para receber esse público. É importante pensar que essas crianças chegam às escolas com experiências anteriores. Tudo o que conhecem auxilia na percepção de interesse e motivação que irão demonstrar nas aulas. Essa ideia está em consonância com Vygotsky (2007) quando concebe que a aprendizagem infantil inicia bem antes da criança chegar à escola.

3 A tecnologia em contextos de aprendizagem na Educação Infantil

Para iniciar as tessituras propostas no título desta pesquisa, necessita-se propor a ideia de tecnologia como “[...] muitas outras coisas além das máquinas. O conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações.” (KENSKI, 2012, p. 23.)

A tecnologia está presente na sociedade desde o começo da história da humanidade. Se a tecnologia está presente na vida das pessoas, torna-se quase impossível desassociá-la do campo educacional, uma vez que a educação deve ser uma atividade totalmente inserida em um contexto histórico-social, com objetivo de contribuir, conforme consta na LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) para “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A partir da definição de tecnologia como as criações humanas e seus usos, serão consideradas para delimitação do problema dessa pesquisa, as tecnologias presentes nos recursos pedagógicos nas salas de aula da Educação Infantil.

Morin (2000), alude à necessidade de repensar a escola para o século XXI, tendo como desafio central refletir sobre possíveis processos educativos para a nova sociedade contemporânea, a partir de transformações no modo de pensar e de entender a realidade na qual os alunos estão inseridos a fim de conceber relações mais plurais e positivas com a diversidade de línguas, culturas e saberes.

É nessa pluralidade de linguagens que a tecnologia está inserida como uma forma de linguagem. A ideia de tecnologia não será analisada apenas a partir de sua associação somente a artefatos digitais, mas de modo ampliado, considerando as definições de tecnologia apresentadas por Mitcham (*apud* CUPANI, 1994): i) objetos, como por exemplo, materiais pedagógicos estáticos, brinquedos como bola, boneca, os jogos de tabuleiro, peças de encaixe; ii) modo de fazer, como por exemplo as habilidades sensório-motoras, que podem ser representadas na Educação Infantil no trabalho de coordenação motora; iii) forma específica de atividade, percebida nas atividades que envolvem o processo inventivo, quando criam regras de jogos e os praticam; iv) volição, relacionada à vontade, ao desejo, percebida, por exemplo, quando as crianças dão outros significados aos objetos, como enfileirar as cadeiras para fazer um trem, ou usar uma caixa como carro.

Muito mais que pensar no que se deseja ensinar, é importante se atentar para o como, por meio de que ensinar, e que experiências serão propostas às crianças. A rotina estabelecida nos espaços escolares precisa relacionar-se diretamente com a vida dos alunos. Os professores devem planejar atividades significativas, valorizando as interações e brincadeiras, que são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil, definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que se relacionem com o cotidiano dessas crianças, com o que elas vivem.

O fazer pedagógico nessa etapa de ensino precisa ser pensado de forma a garantir o desenvolvimento global das crianças, não com fins de aprovação escolar ou preparação para o ingresso no Ensino Fundamental. Seu objetivo, conforme apresentado na BNCC, é o de

“ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens.” (BRASIL, 2018, p.36).

O planejamento das propostas de vivências para as crianças necessita ser pensado considerando-se os eixos estruturantes interações e brincadeiras. O desenvolvimento humano, de acordo com Vygotsky (2007), é construído nas interações, nos momentos nos quais o indivíduo se relaciona com o ambiente, com os materiais que estão disponíveis, com outras crianças e adultos.

Uma vez que a Educação Infantil é estabelecida como etapa escolar, se faz necessário pensar formas de como atender às demandas educacionais garantindo o desenvolvimento global das crianças. Assim, a prática docente deve ser guiada pela intencionalidade pedagógica. Quando colocada a ideia de ser intencional, não se trata de pensar objetivos para uma aula. A proposta vai muito além.

O conceito de intencionalidade pedagógica perpassa reflexões teórico-metodológicas acerca de todos os momentos propostos para a aula. Negri (2008, p.6), trata como algo que “vai além do ‘ritual’ de planejamento de conteúdos, ela incide principalmente na postura do professor, que busca o tempo todo um diálogo franco, elucidativo, formativo e proativo com seus alunos”.

A grande barreira que se apresenta ao professor após o entendimento da necessidade de estruturar aulas significativas e contextualizadas, carregadas de intencionalidade, é como operacionalizar essa prática pedagógica. Sua busca por melhoria da prática pedagógica tomou novos caminhos com o surgimento da cultura digital. Nascimento (2017), destaca a necessidade de os docentes se apropriarem das tecnologias, sua representatividade e formas que se relacionam com o processo de ensino. A autora ainda ressalta que “a escola se vê desafiada a responder a essas mudanças culturais em função dos avanços tecnológicos, que alteram a forma do homem viver e pensar a sociedade.” (NASCIMENTO, 2017, p. 28).

Apesar do cenário apresentado, a tecnologia não é uma alternativa solucionista à proposta tradicional de ensino. Reconhece-se que as diversas linguagens necessitam ser exploradas de acordo com os objetivos propostos para cada etapa. Nesta pesquisa não se assume uma posição fetichista em relação às tecnologias nem negacionista, pois a dualidade é um predicado marcante das definições sobre o que é tecnologia e de seus efeitos, pois:

[...] ao se levar em conta apenas os benefícios da tecnologia, sua relação com a transformação do mundo em prol da humanidade, seu valor criativo e libertário, corre-se o risco de se ocultar seu poder alienante, de restringir e estreitar a vida humana. (LENZI, 2019, p.2)

Dessa forma, a tecnologia é considerada uma forma de linguagem a ser também desenvolvida dentro da proposta de um currículo significativo, sendo uma forma específica de atividade. Para isso, é necessário salientar que concepção de currículo é considerada nessa pesquisa. Um currículo vai muito além de uma seleção de conteúdos descritos em documentos referenciais que serão apresentados (ou ensinados) aos alunos. Para Almeida e Valente (2011, p.14-15), “o currículo se desenvolve na reconstrução do conteúdo prescrito, nos processos de representação, atribuição de significado e negociação de sentidos”, ocorrendo no momento que o professor faz o planejamento de suas aulas, pensando nos seus alunos e suas especificidades e ganha novos significados quando faz o replanejamento, conforme as necessidades que surgem e possibilitam a reflexão sobre seu fazer pedagógico.

4 Pensando junto: reflexões a partir de um mapeamento de teses e dissertações

Com a finalidade de examinar como as possibilidades e limitações desencadeadas pelas tecnologias, na concepção de um currículo significativo para a Educação Infantil, vêm sendo pensadas e problematizadas em dissertações e teses, foi realizado um levantamento bibliográfico na base de dados: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

A análise do material levantado teve como propósito discutir a atuação docente na Educação Infantil e suas relações com a competência geral 5 para a Educação Básica, expressa na Base Nacional Curricular Comum (BNCC):

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p.9).

Partindo dessa perspectiva foi iniciada a busca de trabalhos acadêmicos que dialogassem com a temática proposta. Para que fossem verificadas as produções mais recentes acerca do tema, foi delimitada como data de corte os últimos 5 anos, ou seja, de 2017 a 2021. Para a busca foram definidos os descritores “Educação Infantil”, “aprendizagem significativa”, “currículo” e “tecnologia”. O mapeamento da pesquisa foi direcionado a fim de realizar uma análise relativa à rigorosidade científica da pesquisa realizada na área.

Na base CAPES, no dia 19 de setembro de 2021, ao buscar considerando a interseção quatro descritores com o operador booleano⁶ AND não foi encontrado nenhum trabalho.

Uma nova busca, na mesma base, combinou então “Educação Infantil”, “aprendizagem significativa”, “currículo”, com o mesmo operador booleano AND. Foram localizados cinco trabalhos, mas apenas um era relacionado à Educação Infantil: a dissertação de mestrado de Centeno (2020), com o título de “Práticas de leitura no berçário: um percurso relacional entre bebês, professores e livros.” Nesse trabalho, pautada em Kramer (2002), a autora discorre sobre múltiplos conceitos de currículo e apresenta sua preocupação sobre a necessidade definição de um currículo para a Educação Infantil. Destaca ainda a importância de observar as especificidades da faixa etária das crianças da Educação Infantil. A autora também esclarece que entende currículo e proposta pedagógica como termos complementares e indissociáveis, e que após a estruturação das DCNEI passa a incluir uma abordagem produtora de cultura por meio das múltiplas linguagens.

Ainda na base CAPES, ao se buscar pelos descritores “Educação Infantil”, “aprendizagem significativa”, “tecnologia”, com o operador booleano AND, foram identificados dois trabalhos (uma tese e uma dissertação), entretanto apenas a tese se relacionou de fato com a temática pesquisada. Ujiie (2020), em sua tese de doutorado, com o título de “Formação continuada de professores da Educação Infantil num enfoque CTS”, dimensiona de forma contextualizada os paralelos de compreensão do currículo para a Educação Infantil, conforme o Quadro 1:

Quadro 1: Educação Infantil e paralelos de compreensão do currículo

Áreas Disciplinares	Eixos Norteadores RCNEI	Campos de Experiência BNCC	Linguagens
Filosofia		O eu, o outro e nós	Linguagem Sensível (intra e interpessoal)
Sociologia			

⁶ Os Operadores Booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO e, a fim de facilitar a visualização da busca, é importante que estes sejam escritos em letras maiúsculas. Disponível em www.capes.uerj.com.br/dicas. Acesso em 19 de setembro de 2021.

Ensino Religioso	Formação pessoal e social		
Educação Física	Movimento	Corpo, gestos e movimentos	Linguagem Corporal
Artes	Música	Traços, sons, cores e imagens	Linguagem Musical
	Artes Visuais		Linguagem Plástica
Língua Portuguesa	Linguagem Oral e Escrita	Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	Linguagem Verbal ou Oral
			Linguagem Escrita
Ciências	Natureza e Sociedade	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Linguagem Naturalística/ Científica
Geografia			Linguagem Espacial
História			Linguagem Temporal
Matemática	Matemática		Linguagem Matemática/ Numérica
Informática/ Computação			Linguagem Tecnológica/ Digital

Fonte: UJIIE, 2020, p.36

A autora traça paralelos entre diferentes visões de currículo para a Educação Infantil, possibilitando perceber que estão relacionadas entre si. Destaca que, no processo ensino-aprendizagem, a inovação e evolução devem estar presentes no momento de identificação do que a criança sabe, o que se quer que ela saiba e como alcançar este saber. Desse modo, os alunos serão possibilitados a tecer relações com efeitos imediatos sobre o que os conhecimentos podem representar para sua vida e para a comunidade em que estão inseridos.

Ao se pesquisar, ainda na base CAPES, apenas com uso dos descritores “Educação Infantil”, “aprendizagem significativa”, com o operador booleano AND foram identificados 800 trabalhos. Ao se refinar a busca com a área do conhecimento, área de concentração e nome do programa “Educação”, foram encontrados 72 trabalhos. A partir de leitura do título e do resumo, foram eliminados aqueles que não se relacionavam com a temática em estudo. Ao final restaram nove trabalhos para análise, conforme o Quadro 2.

Quadro 2: Seleção de trabalhos da CAPES com os descritores “Educação Infantil” e “aprendizagem significativa”

Ano	Tipo	Autor	Título
2017	Dissertação	LUDVIG, Daiana.	Currículo para a Educação Infantil: uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses
2017	Tese	FERNANDES, Ana Gabriela Nunes.	A prática pedagógica na Educação Infantil mediada pelos conceitos da disciplina psicologia da educação: realidade e possibilidade na dialética apropriação e objetivação
2017	Dissertação	SILVEIRA, Ana Paula.	Os saberes das crianças de quatro a cinco anos na prática pedagógica docente (Bento Gonçalves/RS)
2018	Dissertação	PINHEIRO, Monalysa Themistocles da Silva.	Escrita na Educação Infantil: experiências e sentidos de crianças
2019	Dissertação	GONÇALVES, Daniela de Carvalho Pena.	Alfabetização e literatura na sala de aula: um estudo sobre práticas de uma professora com crianças de 6 Anos
2019	Dissertação	CARMO, Carliani Portela do.	Educação Infantil: ludicidade e prática docente
2019	Tese	MACIEL, Rochele Rita Andreazza.	Itinerários no processo de educar na infância: diálogos entre pedagogias
2020	Tese	SANTOS, Luara Alexandre dos.	Linguagem oral na Educação Infantil: análise de currículos de cursos de pedagogia

Fonte: Dados da Pesquisa, elaboração própria.

Ludvig (2017) avaliou os documentos curriculares da Educação Infantil de dez municípios de Santa Catarina, observando que ainda encontra documentos curriculares organizados a partir de conteúdos fundamentados em datas comemorativas. Indica ainda que os documentos são elaborados a fim de dar subsídio à prática educativa e que nos mesmos percebe-

se conflitos entre as concepções de criança, de Educação Infantil, de ensino-aprendizagem-desenvolvimento e de currículo. Ludvig (2017, p.102) destaca que os documentos estarem organizados em listas de conteúdos e objetivos “de certa forma facilitam o planejamento diário, no entanto, limitam as nossas ações e consequentemente as das crianças.”

Também é relevante destacar que, Fernandes (2017, p.32), em sua tese defende que:

[...] dependendo da prática pedagógica desenvolvida pelo professor, ele pode se apropriar da realidade individual e social do aluno, das suas significações - sentidos e significados -, das condições sociais de trabalho, entre outros aspectos, que lhe permitem uma aproximação do aluno concreto, e, com isso, sair da aparência e aproximar-se da essência da atividade que desenvolve.

Silveira (2017) analisou como os saberes das crianças de quatro a cinco anos são contextualizados nas práticas pedagógicas de professores nas vivências de uma escola de Educação Infantil. A autora percebe que os docentes, mesmo inseguros, talvez pelo tempo escasso para planejarem ou pela carência de cursos de aperfeiçoamento, tentam organizar as propostas a partir dos saberes que são trazidos pelas crianças para a ação pedagógica.

Na dissertação de Pinheiro (2018), são analisadas experiências e sentidos conferidos à escrita por crianças na Educação Infantil. A autora destaca que a criança é um ser concreto, com capacidade para se desenvolver amplamente, uma vez que lhes sejam oferecidas as condições adequadas para que se identifique no contexto social vivido e recriá-lo, produzindo novos significados. A escrita é apresentada como “uma linguagem e uma prática cultural presente na vida das crianças e da sociedade” (PINHEIRO, 2018, p.21).

Gonçalves (2019), por sua vez, destaca que o aluno ativo atribui significados ao que lhe é apresentado e transfere para seu cotidiano. A autora compara a aquisição da leitura e da escrita ao processo de aquisição de uma tecnologia. Os estudos de Ferreiro e Teberosky são apresentados na pesquisa com a intenção de sustentar a ideia de que a criança ao chegar à escola já vem cheia de experiências que precisam ser valorizadas para que se desenvolvam por meio de suas próprias interações com o ambiente.

A dissertação de Carmo (2019) traz a concepção de ludicidade como uma ferramenta que colabora com o indivíduo na ressignificação da realidade, contribuindo com a aprendizagem. O lúdico, para a autora, é percebido como uma ferramenta que se apresenta como fator de relevância nos currículos da Educação Infantil e os docentes precisam buscar elaborar seus planejamentos garantindo a ludicidade. Carmo (2019, p.109), compreende que é importante que “o professor considere a criança como ser social, histórico e cultural, constituído e favorecido de potencialidade que devem ser aguçadas pelos docentes, permitindo assim momentos de aprendizagens e desenvolvimentos significativos”.

Maciel (2019), mostra uma perspectiva educacional em que a criança é o sujeito de destaque no processo de ensino aprendizagem e se desenvolve por meio das experiências que lhes são apresentadas. A autora desmistifica a ideia de dissociação entre a vida e a escola, e propõe “valorizar a capacidade de pensar das crianças torna-se indispensável para a sua formação, pois essas relações constituem um universo amplo e significativo para a educação.” (MACIEL, 2019, p.56). A pesquisadora traz a ideia de inserir a criança como protagonista do currículo para que possa ser carregado de sentido.

A tese de Santos (2019) discute sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)⁷, como fator preponderante para possibilitar o desenvolvimento infantil de maneira

⁷ Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 2007, p. 97)

intencional. Para Santos, o desenvolvimento da criança depende expressivamente das possibilidades que lhes são apresentadas.

As múltiplas formas de linguagem precisam estar presentes no currículo da Educação Infantil para se assegurar condições de aprendizagem em situações nas quais as crianças desempenhem um papel ativo sendo provocadas a experimentar desafios e tentar resolvê-los de forma significativa.

A percepção da tecnologia como forma de linguagem precisa ser explorada na Educação Infantil para que se possa garantir os cinco direitos de aprendizagem e desenvolvimento expressos na BNCC:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2018, p. 38 - grifos próprios).

As diferentes linguagens são pontos de destaque nos cinco direitos de aprendizagem. A tecnologia, como forma de linguagem, está presente na descrição dos direitos de aprendizagem, quando se pretende garantir que a criança: conviva (utilizando diferentes linguagens); brinque (de diferentes formas); participe (desenvolvendo diferentes linguagens); explore (ampliando saberes, inclusive sobre tecnologia); expresse-se (por meio de diferentes linguagens); conheça-se (nas diversas experiências de linguagem) (BRASIL, 2018). Portanto, o desenvolvimento das crianças dá-se por meio da cultura em que estão inseridas, e na interação com outras crianças e adultos, com o ambiente e também por meio da linguagem (VYGOTSKY, 1988).

A análise dos trabalhos apresentados foi de extrema relevância para percepção do que tem sido pesquisado sobre a temática. Embora as produções abordem assuntos correlatos, foi percebido que ainda existe uma lacuna com relação a como perceber um currículo significativo mediado por tecnologias, entendida como uma forma de linguagem, no ensino da Educação Infantil.

5 Considerações finais

Discutir temáticas sobre contextos de aprendizagem na Educação Infantil é importante para refletir acerca de como buscar qualidade nessa primeira etapa da Educação Básica. O educar e cuidar estabelecidos como tarefas-binômios dos profissionais que atuam com crianças pequenas deve ser permeado de sentido, uma vez que os espaços escolares precisam ser

garantidos como ambientes de desenvolvimento e aprendizagem, que estimulem nas crianças o constante desenvolvimento de suas capacidades.

A aprendizagem acontece quando as situações propostas são significativas, carregadas de experiências contextualizadas. Cabe aos docentes refletirem sobre que crianças estão presentes em suas classes e propor experiências nos múltiplos campos de modo a garantir seus direitos de aprendizagem. Para o pleno desenvolvimento das crianças faz-se necessária a oferta de um conjunto das práticas e interações, carregadas de intencionalidade pedagógica, em situações que façam sentido para o público-alvo da Educação Infantil.

A tecnologia influencia o cotidiano e possibilita mudanças no comportamento de muitas pessoas em diversos aspectos da vida em sociedade. Muitas tarefas podem ser realizadas em instantes, somente com um clique. Crianças que vivem nessas duas últimas décadas fazem parte de uma realidade permeada por tecnologias, embora muitas ainda sejam excluídas digitalmente. Diante dessa realidade, a BNCC (2018) traz a tecnologia como uma forma de linguagem a ser compreendida, utilizada e criada nas diversas práticas sociais. Para atender a essa demanda, faz-se necessária a utilização das tecnologias nos ambientes escolares como forma de produzir conhecimento.

A integração das tecnologias ao currículo não significa a simples inserção de recursos digitais no ambiente escolar e seu uso pelo professor. Para que os recursos educacionais possam ser utilizados para alcançar objetivos pedagógicos, é imprescindível que o uso desses recursos na prática docente seja permeado de sentidos, tanto para os alunos, como para o professor. Portanto, é importante que o professor tenha os objetivos da atividade que será realizada e as possibilidades dos recursos disponíveis claramente definidos, só assim poderá escolher aquele, de fato, adequado para cada momento. Além disso, é necessário que o contexto no qual a escola está inserida seja valorizado, que se conheça a comunidade de modo a entender suas reais necessidades e aspirações e que se reflita sobre quais possibilidades se apresentam e como se relacionam no contexto cultural.

Referências

ALENCAR, Edvone de Souza de; OLIVEIRA, Mariane dos Santos de. História da Educação Infantil no Brasil: as brincadeiras e os jogos. **Perspectivas em Diálogo: Revista Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 4, n. 7, p. 51-63, jan. - jun. 2017.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Editora Paulus, 2011.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação Infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 24 de julho de 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf . Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. Brasília: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Ministérios da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico]** – Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 24 jul. 2022.

CABRAL, Nataly Cordeiro de Abreu *et al.* Jogo digital em uma proposta de sequência didática para a Educação Infantil: avaliação sob o ponto de vista dos professores. **RECITE – Revista Carioca de Ciência e Tecnologia e Educação**. Rio de Janeiro, v.3, n.1,., 2018.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; PEREIRA, Ana Lúcia da Silva. Primeiras iniciativas de educação da infância brasileira: uma abordagem histórica (1870 - 1940). **XII Congresso Nacional de Educação**. Paraná: PUC, 2015.

CARMO, Carliani Portela do. **Educação Infantil: ludicidade e prática docente**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul: Campo Grande, 2019.

CENTENO, Eloiza Rodrigues. **Práticas de leitura no berçário: um percurso relacional entre bebês, professores e livros**. Dissertação de mestrado em educação. Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2020.

CERUTTI, Elisabete; NOGARO, Arnaldo. Desafios docentes no ensino superior: entre a intencionalidade pedagógica e a inserção da tecnologia. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.3, p. 1592-1609, jul./set. 2017.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia: um convite**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca. In: CRAIDY, Carmen Maria.; KAERCHER, Gladis Elise Pereira. (Orgs.) **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2002.

FRANCISCO, Deise Juliana; SILVA, Ana Paula Lourenço. Criança e apropriação tecnológica: um estudo de caso mediado pelo uso do computador e do tablet. **HOLOS**, v. 6, p. 277-296, 2015.

FERNANDES, Ana Gabriela Nunes. **A prática pedagógica na Educação Infantil mediada pelos conceitos da disciplina psicologia da educação: realidade e possibilidade na dialética apropriação e objetivação**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Piauí: Teresina, 2017.

FONSECA, André Dione; COLARES, Anselmo Alencar; DA COSTA, Sinara Almeida. Educação Infantil: história, formação e desafios. **Revista Educação & Formação**, v. 4, n. 3, p. 82-103, 2019.

GONÇALVES, Daniela De Carvalho Pena. **Alfabetização e literatura na sala de aula: um estudo sobre práticas de uma professora com crianças de 6 anos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Ouro Preto: Ouro Preto – Mariana, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

KRAMER, Sonia. **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2002.

KRAMER, Sonia. O papel social da Educação Infantil. **Revista textos do Brasil**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 1999.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a Educação Infantil. **Perspectiva**, v. 12, n. 22, p. 105-128, 1994.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5.e.d. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JR, Moysés. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 469-496.

LENZI, Leticia. Reflexões sobre o caráter ambíguo e controverso da tecnologia. **Revista Tecnologia e Sociedade**. Curitiba, v. 15, n. 36, p. 151-164, abr./jun. 2019.

LUDVIG, Daiana. **Currículo para a Educação Infantil: uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses**. Dissertação de Mestrado. Universidade da região de Joinville. Joinville: UNIVILLE, 2017.

MACIEL, Rochele Rita Andreazza. **Itinerários no processo de educar na infância: diálogos entre pedagogias**. Tese de doutorado. Universidade de Caxias do Sul: Caxias do Sul, 2019.

MENDES, Sarah de Lima. **Tecendo a história das instituições no Brasil Infantil**. Natal: Saberes, 2015.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, Marco Antônio. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. **REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente**, v.4, n1 p.2-17, Abril/2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000. Título original: Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.

MOURA, Tâmara Paes; RODRIGUES, Renato; SILVA, Edí da. Educação Infantil: o paradigma entre o cuidar e o educar. Ensaio Pedagógico - **Revista de Artigos e Produção Acadêmica do Curso de Pedagogia da Unifacvest - Ano XIX**, n. 02, Lages: UNIFACVEST - julho a dezembro de 2019.

NASCIMENTO, Selma Maria do. **Formação de professores na cultura digital: construção de concepções de uso das tecnologias na escola e a produção coletiva de propostas de ações para sua integração ao currículo**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2017.

NEGRI, Paulo Sérgio (org.). **Comunicação didática: a intencionalidade pedagógica como estratégia de ensino**. Londrina: Labted, 2008.

PARDAL, Maria Vittoria de Carvalho. O cuidado com as crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (Org.). **Educação da Infância: história e política**. 2.ed. Niterói: Editora da UFF, 2011).

PINHEIRO, Monalysa Themistocles da Silva. **Escrita na Educação Infantil: experiências e sentidos de crianças**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2018.

SANTOS, Marta Alencar dos. Gestão escolar no âmbito da Educação Infantil: enfrentando a discriminação racial. **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

SIGNORETTE, Adriana Elisabeth Risi Simões. et al. Educação e cuidado: dimensões afetiva e biológica constituem o binômio de atendimento. **Revista do Professor**. Porto Alegre, n. 72, p. 5- 8, out./dez. 2002.

SILVA, Thamyres Ferreira da *et al.* Educação Infantil: breve estudo a cerca dos aspectos que propeliaram sua progênie e desdobramento no Brasil.. In: CONEDU, 6., 2019. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

SILVEIRA, Ana Paula. **Os saberes das crianças de quatro a cinco anos na prática pedagógica docente (Bento Gonçalves/RS)**. Dissertação de Mestrado. Caxias do Sul: Universidade de Caxias Do Sul, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2 ed. São Paulo: Ícone, 1988

LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

UJIE, Nájela Tavares. **Formação continuada de professores da Educação Infantil num enfoque CTS**. Tese de doutorado em ensino de Ciência e Tecnologia. Ponta Grossa: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2020.