



Submetido 27/9/2024; Revisado 30/12/2024; Aceito 15/1/2025; Publicado 17/2/2025

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE PESQUISA E EXTENSÃO

DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION: DIALOGUES BETWEEN RESEARCH AND EXTENSION

TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN

JÉSSICA FRANCIELI GONÇALVES DUARTE  1

FLÁVIO SANTIAGO  2

CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS  3

Resumo: Este artigo analisa como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil aborda o uso das tecnologias digitais no contexto de creches e pré-escolas. A pesquisa, de caráter bibliográfico, dialoga com autores como Vitoria (2016) e Barbosa et al. (2016), investigando as implicações das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nessa etapa educativa. Os resultados indicam que a BNCC trata o tema de forma genérica, no âmbito das “competências gerais”, sem considerar as especificidades da Educação Infantil. Embora o direito de “explorar” mencionado na BNCC possa incluir os recursos tecnológicos, sua aplicação enfrenta desafios como a falta de infraestrutura adequada e a necessidade de formação docente. A ausência de equipamentos e capacitação limita o uso das tecnologias de maneira pedagógica e contextualizada, comprometendo seu potencial educativo. O estudo ressalta ainda a importância de um debate crítico sobre os benefícios e riscos das TDIC. As tecnologias podem enriquecer a aprendizagem e estimular a criatividade, mas é essencial refletir sobre questões como exposição excessiva a telas, qualidade dos conteúdos e impacto no desenvolvimento infantil. Dessa forma, o artigo propõe que a BNCC adote uma abordagem mais detalhada e contextualizada sobre as tecnologias digitais, promovendo práticas pedagógicas éticas e inclusivas que atendam às necessidades das crianças pequenas. Essa perspectiva requer investimentos estruturais e pedagógicos, além de um olhar crítico sobre o papel das tecnologias na Educação Infantil. A extensão universitária pode contribuir, ao promover formações continuadas e em serviço para docentes e debates comunitários, articulando teoria e prática para integrar tecnologias de forma ética e crítica.

Palavras-chave: Educação infantil. Tecnologias digitais. BNCC. Formação docente

Abstract: This article analyzes how the National Common Core Curriculum (BNCC) for Early Childhood Education addresses the use of digital technologies in the context of daycare centers and preschools. The bibliographic research engages with authors such as Vitoria (2016) and Barbosa et al. (2016), investigating the

¹Mestrado em Tecnologias Emergentes na Educação pela Must University, Flórida. EUA.

²Doutor em Educação. Faculdade de Educação da UNICAMP/BRASIL

³ Doutor em Educação. Universidade Federal de Alagoas/ UFAL/BRASIL

implications of Digital Information and Communication Technologies (DICT) in this educational stage. The results indicate that the BNCC approaches the topic generically, within the scope of "general competencies," without considering the specificities of Early Childhood Education. Although the right to "explore" mentioned in the BNCC may include technological resources, its application faces challenges such as the lack of adequate infrastructure and the need for teacher training. The absence of equipment and training limits the use of technologies in a pedagogical and contextualized way, compromising their educational potential. The study also highlights the importance of a critical debate on the benefits and risks of DICT. Technologies can enrich learning and stimulate creativity, but it is essential to reflect on issues such as excessive screen exposure, content quality, and their impact on child development. Thus, the article suggests that the BNCC adopt a more detailed and contextualized approach to digital technologies, promoting ethical and inclusive pedagogical practices that meet the needs of young children. This perspective requires structural and pedagogical investments, as well as a critical view of the role of technologies in Early Childhood Education. University extension programs can contribute by offering continuing and in-service training for teachers and fostering community debates, bridging theory and practice to integrate technologies in an ethical and critical manner.

Keywords: Child education. Digital technologies. BNCC. Teacher training

Resumen: Este artículo analiza cómo la Base Nacional Común Curricular (BNCC) para la Educación Infantil aborda el uso de tecnologías digitales en el contexto de guarderías y preescolares. La investigación, de carácter bibliográfico, dialoga con autores como Vitoria (2016) y Barbosa et al. (2016), investigando las implicaciones de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) en esta etapa educativa. Los resultados indican que la BNCC trata el tema de manera genérica, en el marco de las "competencias generales," sin considerar las especificidades de la Educación Infantil. Aunque el derecho a "explorar" mencionado en la BNCC podría incluir los recursos tecnológicos, su aplicación enfrenta desafíos como la falta de infraestructura adecuada y la necesidad de formación docente. La ausencia de equipos y capacitación limita el uso de las tecnologías de manera pedagógica y contextualizada, comprometiendo su potencial educativo. El estudio también resalta la importancia de un debate crítico sobre los beneficios y riesgos de las TDIC. Las tecnologías pueden enriquecer el aprendizaje y estimular la creatividad, pero es esencial reflexionar sobre cuestiones como la exposición excesiva a las pantallas, la calidad de los contenidos y su impacto en el desarrollo infantil. Por lo tanto, el artículo propone que la BNCC adopte un enfoque más detallado y contextualizado sobre las tecnologías digitales, promoviendo prácticas pedagógicas éticas e inclusivas que respondan a las necesidades de los niños pequeños. Esta perspectiva requiere inversiones estructurales y pedagógicas, además de una mirada crítica sobre el papel de las tecnologías en la Educación Infantil. La extensión universitaria puede contribuir promoviendo formaciones continuas y en servicio para docentes, así como debates comunitarios, articulando teoría y práctica para integrar las tecnologías de manera ética y crítica.

Palabras clave: Educación infantil. Tecnologías digitales. BNCC. Formación docente.

INTRODUÇÃO

Este artigo se constitui como um diálogo entre pesquisa e extensão, a partir de um projeto intitulado "Educação Infantil e tecnologias digitais: um estudo com crianças pequenas e com seus educadores", com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas - FAPEAL (Edital 003/2022 – Auxílio à Pesquisa Humanidades) e com bolsa de iniciação científica PIBIC-CNPq/FAPEAL/UFAL (2022-2024).

O projeto de pesquisa-intervenção "Educação Infantil e tecnologias digitais" investiga práticas educativas que integram o uso de tablets com crianças de 4 a 5 anos em uma instituição pública de Maceió. Trata-se de um estudo qualitativo que busca analisar as interações entre crianças e educadores durante o uso da tecnologia, bem como mapear os desafios e contribuições das práticas digitais na Educação Infantil, considerando as brincadeiras e interações como eixos curriculares. A pesquisa visa enriquecer as experiências

das crianças e contribuir para o desenvolvimento educacional em Alagoas e no Brasil, alinhando formação, pesquisa e extensão. A segunda pesquisa que fundamenta o diálogo apresentado neste artigo intitula-se “*As tecnologias na BNCC da educação infantil*”. Seu objetivo principal foi discutir e problematizar de que forma o conceito de tecnologia é abordado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) voltada à educação infantil.

Trata-se de um ensaio teórico, caracterizado por sua abordagem reflexiva e interpretativa. Nesse formato, evita-se recorrer a classificações e quantificações que resultem em categorias generalizáveis, privilegiando, em vez disso, a busca por um entendimento humano compartilhado. O ensaio configura-se como um instrumento de análise e reflexão aprofundada sobre o objeto de estudo, independentemente de sua natureza ou especificidade (Meneghetti, 2011). A metodologia adotada compreende uma revisão bibliográfica e uma análise crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ênfase na educação infantil no contexto brasileiro.

As tecnologias digitais da informação e da comunicação na educação são um tema que vem ganhando notoriedade a partir das mudanças em nossa sociedade. A ideia de que vivenciamos uma realidade marcada pelo digital modifica o modo com que nos relacionamos com a produção do conhecimento, uma vez que interfere e afeta processos de ensino e aprendizagem. Dentro desse contexto, as crianças estão imersas em uma realidade cotidiana digital, sendo que tal presença da tecnologia pode ser maior ou menor, mais ou menos direta, a partir dos contextos de vida de cada infante. Além disso, é importante lembrar que a infância é um lugar de produção de conhecimentos, de forma que as crianças também produzem culturas e conhecimentos, estando em constante atualização de saberes. No entanto, entende-se que essa produção não é algo natural, mas que envolve processos mediadores e intencionais, pedagógicos, de acolhimento e de cuidado, de modo que os pequenos(as) se sintam encorajados(as) a fazerem propostas dentro dos espaços das instituições de Educação Infantil.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão cada vez mais integradas ao cotidiano de algumas crianças, influenciando diretamente suas formas de aprender e interagir com o mundo. O uso de dispositivos como celulares, computadores e tablets tornou-se parte da rotina infantil, atuando não apenas como ferramentas de aprendizagem, mas também como meios de expressão e interação, refletindo mudanças nos tempos e espaços de suas atividades diárias. Essas tecnologias não se limitam a ser recursos auxiliares; elas também se configuram como espaços nos quais as crianças circulam e

produzem conteúdo. A relação das crianças com as mídias digitais deve ser compreendida não apenas sob a ótica de seus riscos, mas também em relação às possibilidades de estimular a criatividade e a motivação para a aprendizagem.

A partir de suas experiências, as crianças produzem relações com conhecimentos diversos – conteúdos procedimentais, conceitos, conteúdos atitudinais etc. – que serão marcas em suas memórias, pois, tais experiências “[...] não [serão] abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual; em vez disso, elas permanecem parte de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura [...]” (Corsaro, 2011, p.39).

Como sujeitos históricos, sociais e culturais, as crianças, desde bebês, têm direitos. E, entre eles⁴, temos o direito de se desenvolver e aprender, que inclui o papel do(a) professor(a) como parceiro(a) experiente e promotor(a) de experiências que contribuam para sua aprendizagem, por meio de práticas pedagógicas e considerando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, as interações e as brincadeiras como eixos do currículo, promovendo experiências diversas, conforme aponta o artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009).

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

⁴ Entre os instrumentos que garantem os direitos das crianças, destacamos: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990); a Convenção sobre os Direitos das Crianças (UNICEF, 1989) e a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (ONU, 1959).

- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

A inserção de crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade no ambiente das instituições de Educação Infantil gera mudanças significativas na vida das famílias e das crianças pequenas e bebês, pois, além do cuidado familiar, passam a viver uma experiência coletiva de educação. A não compreensão desse contexto leva os(as) profissionais a recorrerem aos saberes domésticos e experiências pessoais para implementar suas práticas, bem como cria-se uma visão estereotipada do(a) professor(a), como aquele(a) que somente é responsável pelo ensino de conteúdos historicamente acumulados, propondo uma metodologia adaptada de outras etapas da Educação Básica e para crianças maiores, descaracterizando a Educação Infantil. Sobre o trabalho na Educação Infantil, as DCNEI (Brasil, 2009) afirmam ainda que

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Considerando o que indica o artigo 4º, espera-se que o(a) professor(a) “tenha uma formação específica que valorize as crianças e suas culturas, que saiba brincar, e que esteja

preparado para lidar com o inesperado, com o conhecimento espontâneo próprio da criança” (Faria, 1999, p. 71).

A Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e define que sua finalidade é promover o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade⁵, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Esse fato é um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança pequena, tendo em vista suas possíveis contribuições para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social e intelectual da criança, além da ampliação de suas experiências.

No que se refere às políticas curriculares, existe um conjunto de documentos e orientações de alcance nacional que abordam o trabalho na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, com destaque para: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), as DCNEI (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017b). Sabe-se que estes documentos e os processos que envolveram sua elaboração, foram acompanhados de uma série de encontros, confrontos e desencontros de posicionamentos⁶ a respeito da Educação Infantil. No entanto, dados os limites do artigo, não se pretende fazer uma análise desses documentos aqui. Destacamos que eles são parte do esforço de reunir o que vem sendo produzido na área acadêmica e de sistematizar as conquistas provenientes dos diferentes campos e sujeitos que integram a Educação Infantil, ainda que elas não sejam consensuais. Além disso, assumem como função básica balizar o trabalho pedagógico desenvolvido pelas instituições públicas e privadas dedicadas a cuidar de crianças pequenas e educá-las. Sobre esse quesito, também pairam tensões, divergências e disputas com relação à sua operacionalização.

⁵ O Parecer n 18, de 2005 (Brasil, 2005) orienta a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os artigos 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Com isso, a Educação Infantil passa a atender as crianças até os cinco anos de idade (Cf. Resolução 3/2005 do Conselho Nacional de Educação) e o Ensino Fundamental passa a ser organizado em nove anos.

⁶ Para aprofundamento do debate em torno desses documentos, apresentam-se algumas produções escritas sobre o tema: “Dilemas e contradições sobre a concepção de infância presente no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI” (Andrade, 2015); “Aprendizagem na infância: diálogos entre os referenciais curriculares nacionais para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular” (Persicheto; Perez, 2020); “Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil em contexto de uso de sistemas privados de ensino: a análise de concepções de professoras de pré-escolas” (Souza, 2017); “O balanço de uma década da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil na produção acadêmica brasileira” (Costa; Cruz, 2021); Dossiê: “Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate” (Anjos; Santos, 2016); Dossiê “Educação infantil e currículos: cultura, docência e formação em debate (volume 2)” (Anjos; Carvalho, 2022); Dossiê “Educação infantil e currículos: cultura, docência e formação em debate (primeira parte)” (Anjos; Carvalho, 2021); e “Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: retomando proposições e ampliando o debate” (Moimás; Araujo; Anjos, 2022).

No que se refere à BNCC, podemos destacar que é um documento elaborado por um conjunto de entidades educacionais, por iniciativa do Ministério da Educação, para cumprir com legislações anteriores de orientar todas as instituições educativas e suas redes de educação, na elaboração de um currículo básico para as crianças de todo o Brasil, algo que gera críticas ao documento, tendo em vista a diversidade de realidades e de infâncias presentes nas instituições espalhadas pelo país. Neste ensaio, pretende-se apresentar o documento da BNCC para a Educação Infantil destacando os aspectos relacionados a tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) presentes nesse documento.

Parte-se do princípio de que a extensão universitária desempenha um papel fundamental na articulação entre pesquisa acadêmica e práticas pedagógicas, especialmente no contexto da Educação Infantil com o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Projetos como “Educação Infantil e tecnologias digitais: um estudo com crianças pequenas e com seus educadores” evidenciam como a extensão pode promover diálogos entre diferentes atores educacionais, contribuindo para a construção de políticas públicas mais alinhadas às necessidades reais das instituições educativas e comunidades. Por meio do envolvimento de professores, gestores e famílias, a extensão amplia as possibilidades de experimentação e reflexão crítica sobre o uso das tecnologias na educação das crianças pequenas.

Além disso, a extensão universitária pode contribuir para a formação contínua de educadores, oferecendo subsídios teóricos e práticos para que possam integrar as TDIC de forma ética e contextualizada, de modo a respeitar os interesses e necessidades das crianças. Essa integração é particularmente relevante na Educação Infantil, tendo em vista o fato de que as brincadeiras e interações são eixos fundamentais do currículo desta etapa da Educação Básica. A partir de formações, seminários e ações comunitárias, a extensão possibilita a construção coletiva de saberes, promovendo o uso das tecnologias como artefatos culturais que contribuem para o desenvolvimento da expressão, criatividade e aprendizagem das crianças.

Ao vincular-se à pesquisa, a extensão também colabora para superar desafios como a superação das possíveis lacunas na formação docente. Nesse sentido, a extensão fortalece o diálogo das instituições de Ensino Superior com as instituições de Educação Básica, fomentando políticas e práticas que respeitam a diversidade de infâncias e promovem o desenvolvimento integral das crianças.

2. Educação Infantil e currículo

A construção do currículo da Educação Infantil passou a ser pensada após a Constituição de 1988, quando essa etapa deixou de ser considerada um período antecessor à educação escolar, passando a ser vista como importante para o desenvolvimento da criança, vinculando as ações indissociáveis de cuidar e educar ao trabalho realizado nessa etapa educativa.

Santiago e Faria (2016) apresentam uma análise sobre as últimas discussões e concepções de currículo na Itália, durante a realização do Congresso do *Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia*, em fevereiro de 2016, na Universidade Milano Bicocca. Os autores apontam três importantes conceitos que precisam ser considerados na construção do currículo, sendo eles: o conhecimento, a interação e o desenvolvimento. Apontam também a autonomia das escolas de Educação Infantil italianas de elaborarem seus próprios currículos baseados apenas em sua realidade local.

No Brasil, para a construção de um currículo para a Educação Infantil, torna-se imprescindível conhecer as principais concepções de criança e de currículo, ambas definidas pelas DCNEI:

A criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

É imprescindível, portanto, perceber a criança como sujeito de direitos, capaz de se desenvolver de acordo com o ambiente e os estímulos que lhe são proporcionados. Enquanto sujeito histórico, protagonista de sua aprendizagem, precisa ser valorizada e respeitada em suas necessidades, por isso necessita ser compreendida para que, na construção de um currículo de Educação Infantil, sejam proporcionadas diversas experiências e interações a ela, importantes para seu crescimento e desenvolvimento físico, social, intelectual e afetivo.

Ainda de acordo com a DCNEI, o currículo é o documento norteador da prática pedagógica, que visa favorecer o desenvolvimento de cada criança desde bebê e, para isso, torna-se necessário conhecer seus interesses e necessidades, para então articular as

experiências oferecidas com as experiências e os saberes da criança durante as interações e condutas sociais. Assim, define-se currículo como um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade (Brasil, 2009).

Além dessas concepções, as DCNEI também apresentam os eixos estruturantes da Educação Infantil, por meio dos quais as crianças vivenciam experiências, aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Portanto, os eixos estruturantes de toda a prática pedagógica na Educação Infantil são as interações e as brincadeiras.

De acordo com a BNCC, “ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (Brasil, 2017b, p. 37).

É por meio das brincadeiras com outras crianças e da parceria com os adultos que a criança representa suas experiências de vida, suas necessidades, seus desejos e sentimentos, possibilitando-nos, assim, compreender um pouco mais sobre elas, observando seu conhecimento de mundo, seus interesses e necessidades, de modo que possamos contribuir para seu desenvolvimento integral.

Ao considerar a criança como um ser ativo, que pensa, que participa, que interage, que apresenta suas preferências, gostos e necessidades, podemos perceber que o currículo precisa ser bem elaborado a fim de que as práticas pedagógicas sejam planejadas com intencionalidade pedagógica.

Em síntese, o currículo da Educação Infantil deve refletir a centralidade da criança como sujeito histórico e de direitos, respeitando sua capacidade de criar, interagir e aprender. É essencial que as práticas pedagógicas sejam construídas a partir de uma intencionalidade que considere as experiências, os saberes e os interesses das crianças, articulando-os com os conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos. Esse processo demanda uma visão integrada das dimensões do cuidar e educar, assegurando que as brincadeiras e interações – eixos estruturantes dessa etapa educativa – sejam vivenciadas de forma plena, promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

Ao alinhar essas concepções com as orientações das DCNEI e da BNCC, a construção de currículos significativos para a Educação Infantil precisa reconhecer a diversidade cultural, social e econômica das infâncias brasileiras. Isso implica valorizar a singularidade de cada contexto escolar, sem perder de vista o papel das práticas pedagógicas em criar ambientes

ricos em estímulos e interações. A promoção de experiências que possibilitem o exercício da autonomia, da criatividade e da exploração do mundo reforça a necessidade de currículos dinâmicos e flexíveis, capazes de atender às demandas de um cenário educativo em constante transformação.

Nesse contexto, a extensão universitária desempenha um papel fundamental na construção e implementação de currículos significativos para a Educação Infantil. Por meio de projetos de pesquisa em diálogo com a extensão, como o estudo sobre Educação Infantil e tecnologias digitais, é possível articular o conhecimento acadêmico com as práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, promovendo formações que atendam às necessidades reais de docentes e crianças. Essas iniciativas favorecem a aproximação entre a universidade e as comunidades educacionais, permitindo que as práticas curriculares sejam continuamente refletidas, atualizadas e enriquecidas a partir de perspectivas teóricas e experiências práticas. Assim, a extensão universitária se torna um espaço privilegiado de diálogo e troca, contribuindo para fortalecer uma Educação Infantil que respeite a diversidade, valorize as infâncias e responda aos desafios contemporâneos.

3. A BNCC para a Educação Infantil

Entre os argumentos apontados em defesa do ingresso da Educação Infantil na BNCC, estava a preocupação em oferecer educação com equidade em todas as escolas brasileiras, além orientar a política de formação de professores e a busca pelo fortalecimento do regime de colaboração entre municípios, estados e Governo Federal, entre outros aspectos (Barbosa *et al.*, 2016; Vitoria, 2016).

Embora haja uma série de críticas e discordâncias com relação à Educação Infantil na BNCC⁷, é importante mencionar que ela é um documento normativo e uma referência para a construção dos currículos dos sistemas de educação do país.

A BNCC foi criada a partir de marcos legais, como a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) conhecida como LDB. O inciso IV do art. 9º afirma:

Cabe à União estabelecer, com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996).

⁷ Para citar alguns exemplos: Abramowicz; Cruz e Moruzzi (2016); Gobbi (2016); Souza (2016); e Pereira (2020), entre outros.

Conforme pode ser observado, a LDB aborda a elaboração de “currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”, sendo complementada pelos sistemas de ensino e em cada unidade educacional.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Em consonância com as legislações mencionadas, também podemos citar a Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014) a qual promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse plano, criado a cada dez anos, traça diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação nacional, estadual e municipal.

O PNE também apresenta a BNCC como estratégia defendida para que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, com equidade e foco na aprendizagem.

Barbosa e Richter (2015) descrevem que, durante estudos sobre a reestruturação dos documentos curriculares no Brasil, a Itália também realizava a publicação dos cadernos do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), os quais contribuíram para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil do nosso país, principalmente no modelo utilizado de campos de experiência.

Apesar das contribuições dos estudos realizados na Itália, cada país tem seu próprio modelo e suas especificidades, sendo que, na Itália, os campos de experiência são indicados para crianças de três a seis anos, enquanto, no Brasil, atende toda a Educação Infantil, de zero a cinco anos e onze meses.

4. Os campos de experiência na Educação Infantil

A BNCC para Educação Infantil apresenta as interações e brincadeiras como eixos estruturantes (Cf. DCNEI), além de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, os quais articulam-se por meio dos cinco campos de experiência. Os campos de experiências em que se organiza a BNCC são: “O Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (Brasil, 2017a).

De acordo com o que consta no documento, a proposta pedagógica pautada na organização por meio dos campos de experiência tem como foco a experiência centrada na criança, com um método ativo, colocando as experiências cotidianas como engrenagens propulsoras da ação pedagógica. Os campos de experiências permitem visualizar possibilidades de protagonismo das crianças.

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2018, p. 40). A organização da Educação Infantil em campos de experiências é distinta da divisão por áreas de conhecimento ou disciplinas e, assim sendo, a prática pedagógica não pode ser pensada e dividida por meses, nem por dias da semana, nem por separações a partir de conteúdos escolares. É importante destacar que os campos de experiência não correspondem à lógica disciplinar que nós temos encarnada pela nossa experiência escolar, a ideia desse conceito é de um conhecimento vivo, que está sendo construído a todo momento nos diferentes espaços da Educação Infantil, não sendo possível o lermos com a mente encarnada de percepções relativas à escola, pois estamos falando de outros modos de ensinar e aprender.

Os campos de experiência estão presentes na hora de comer, no momento de contar uma história para as crianças, no momento de cuidar da saúde e do corpo, como no momento da troca de fraldas. Assim, os campos de experiência não podem ser pensados como divisões de áreas ou componentes disciplinares. Trata-se de colocar no centro do processo educativo o fazer e o agir das crianças, compreendendo a ideia de experiência como elemento fundador da natureza humana, uma significativa troca ativa com o mundo.

O foco da Educação Infantil não é a transmissão de conhecimentos codificados, na maioria das vezes abstratamente elaborados, mas a valorização do momento presente e as transformações que as crianças realizam no espaço da creche e pré-escola. O que se prioriza não é apenas o ensino de saberes, conhecimentos ou habilidades, mas de uma vivência que

amplie e potencialize as experiências de vida das crianças. A ideia de aprendizagem, nessa perspectiva, está focada em uma construção coletiva e não individual que envolve tempo, por isso deve ser pensada de modo contínuo e significativo, sem deixar de lado a vivência de cada criança.

5. Infância (s) e tecnologias digitais

O tema “Infância(s) e tecnologias digitais”, assim como a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil divide opiniões. No caso das discussões sobre infância(s) e tecnologias digitais estão, de um lado, os que defendem que as crianças podem e devem ter acesso às instituições de Educação Infantil e, de outro, os que criticam a presença desses artefatos na vida das crianças. Os argumentos entre os que defendem, envolvem, entre outros aspectos, o fato de que as crianças da atualidade nasceram em um mundo permeado pelas TDIC e os argumentos entre os que criticam consideram para esses dispositivos como responsáveis pelo isolamento de crianças e adolescentes, dentre outras questões (Anjos, 2015).

O debate ganhou outros contornos no período de isolamento físico no Brasil, incentivado como forma de conter a propagação da covid-19. Com o fechamento temporário das instituições, surgiram muitas discussões sobre o papel da Educação Infantil na vida de brasileiros(as) e suas famílias, bem como sobre o uso de tecnologias digitais na educação das crianças (Anjos; Francisco, 2021; Anjos; Pereira, 2021).

Para Anjos (2015), o ponto de partida para pensar a presença das tecnologias no contexto da Educação Infantil é olhar para os interesses e as necessidades das crianças. A questão do brincar no universo digital, por exemplo, parece se apresentar como uma possibilidade de ampliação das brincadeiras das crianças e não necessariamente uma substituição das brincadeiras tradicionais (Anjos; Mercado, 2020; Anjos; Francisco, 2023; Anjos; Mercado, 2022, como se pensa. Talvez a questão para a nossa reflexão seja: estamos também ensinando brincadeiras tradicionais para as crianças e sendo parceiros(as) em suas brincadeiras?

Os estudos e pesquisas que tratam de recursos digitais em pesquisas com e sobre crianças ainda são escassos. Santos, Joaquim e Anjos (2023), ao realizarem uma revisão sistemática de literatura com o objetivo de mapear e analisar a presença de recursos digitais em pesquisas com/sobre crianças no período entre 2013 e 2022, encontraram 19 produções

escritas, sendo dez dissertações de mestrado, cinco artigos científicos e quatro teses de doutorado.

Quando falamos sobre tecnologias, logo nos vem à mente os recursos tecnológicos digitais, como os celulares, computadores, tablets etc.; porém, esses equipamentos nem sempre existiram, foram criados ao longo dos anos. De acordo com Kenski (2008), a tecnologia está na sociedade desde o início da civilização, um exemplo disso é a linguagem, utilizada para possibilitar a comunicação dos grupos sociais.

A criação de tecnologias digitais tem avançado rapidamente e, atualmente, estamos vivendo em um período em que nossas atividades estão permeadas por elas, estando cada vez mais presentes em nossa vida cotidiana e em todas as áreas do mercado de trabalho. Discutem-se, inclusive, aspectos relacionados à regulamentação de redes sociais e, ainda, os possíveis benefícios, riscos e usos da inteligência artificial (IA) e, nesse sentido, a área da educação também passa a ser afetada por esses aspectos do mundo contemporâneo.

Na atualidade, o surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica é determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica. Essas novas tecnologias – assim consideradas em relação às tecnologias anteriormente existentes –, quando disseminadas socialmente, alteram as qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e se comunicam com outras pessoas e com todo o mundo. (Kenski, 2008, p. 22).

No campo da educação, entre as muitas tarefas que temos pela frente, talvez duas sejam cada vez mais urgentes, quando o assunto são as TDIC: refletir sobre o lugar dessas tecnologias nos contextos e cotidianos educacionais e educar as crianças considerando os benefícios e os riscos que as tecnologias digitais e a internet podem oferecer para todas as pessoas. Há, portanto, em pauta, a questão do uso responsável desses aparatos tecnológicos e da internet e, ainda, o desafio da formação de professores (as).

Para um número considerável de profissionais da educação, o uso das TDIC ainda é um grande desafio e, nesse sentido, a formação docente tem papel fundamental, inclusive porque, como a própria nomenclatura sinaliza, essas tecnologias digitais foram produzidas com o objetivo de contribuir para a informação e a comunicação, o que implica em pensar sobre o papel desses recursos na educação, já que não se trata somente de propiciar acesso à informação, mas as informações precisam contribuir para o processo de construção de

conhecimentos e, nesse sentido, os professores(as) têm papel fundamental na condição de parceiros das crianças em seus percursos de aprendizagens.

6. A BNCC e tecnologias digitais da informação e da comunicação na Educação Infantil

Na BNCC, as tecnologias digitais na Educação Infantil estão contempladas com maior ênfase quando o documento menciona as competências gerais, particularmente o item 5, relacionado com a cultura digital:

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, 2017b, p. 9).

Considerando os limites deste artigo, não será possível aprofundar o debate em torno das críticas que envolvem propostas baseadas no trabalho com competências e habilidades das Pedagogias do Aprender a Aprender (Branco; *et al.*, 2019) e as contradições entre as ideias originais da metodologia de projetos que podem contribuir para organização curricular da Educação Infantil a partir dos campos de experiências e a proposta da BNCC (Pereira, 2020). Pretendemos, aqui, destacar aqueles aspectos que nos parecem interessantes para pensar as tecnologias digitais no contexto da Educação Infantil.

Analisando da BNCC, destacamos o aspecto da participação ativa das crianças que, assim como têm o direito de viver experiências com outros artefatos culturais, quando o assunto são as tecnologias digitais, elas precisam da possibilidade de manusear e criar. Destaca-se, ainda, que tal uso deve envolver criticidade, reflexão e considerar as práticas sociais, e, nesse sentido, os(as) educadores(as) têm papel fundamental no diálogo, na parceria e no acompanhamento das crianças para que elas tenham possibilidades de:

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”. (BRASIL, 2017b, p. 30).

O trabalho pedagógico organizado pelos(as) docentes precisa, portanto, considerar as múltiplas linguagens expressivas, os saberes e as experiências das crianças e materialidades diversas. O que está em jogo são os pormenores, os entremeios que costuram a dinâmica social e o contexto cultural do fazer docente; os cheiros, as cores e os sons tornam-se

elementos frutíferos na construção da prática pedagógica, representando subsídios fecundos para a construção de uma ação docente que valorize o protagonismo infantil. As crianças são sujeitas da cultura, provenientes de vários contextos, estando inseridas em diferentes famílias; visitam praças, frequentam igrejas, terreiros, templos, centros espíritas, carregam medos gerados pelas estruturas sexistas e racistas, apresentam modos particulares de entender o mundo; e à instituição de educação cabe respeitar aquilo que elas são em suas diferenças e estabelecer vínculos proveitosos com as creches e pré-escolas.

A Educação Infantil exige uma docência atrelada à percepção da criança em sua totalidade, tendo como característica a proatividade, a participação e a proteção, definindo o conceito de aprendizagem de modo multidimensional, afastado da ideia de processos educativos estruturados com base na mecânica comportamental, e aproximando-se de uma prática sensível à realidade da infância. Meninos e meninas que estão em um presente não são adultos(as) por vir, mas sujeitos com uma vida, sentimentos, medos e que constroem saberes: são *devires*, “um vir-a-ser, que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos” (Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues, 2009, p. 09).

Tratar da totalidade da criança implica reflexão, não só acerca da sua integralidade como pessoa, mas também a necessidade de pensar o modo pelo qual organizamos os espaços e que materialidade cultural oferecemos para o brincar; assim, a aprendizagem sai de uma dimensão interna, de alguma forma ligada à genética, e se abre para o mundo (Calidoni, 2016). As creches e pré-escolas são contextos educativos nos quais se pratica cotidianamente o esquema de referência mental e conceitual da teoria relacional da sociedade (Donatti, 1991), segundo a qual a convivência social é fruto não só da troca, mas sobretudo do convite à interação entre as pessoas.

A educação das crianças pequenas, desde bebês, na Educação Infantil se constrói pelas relações entre os sujeitos (adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança) que conferem sentido à existência das instituições educativas. Torna-se fundamental reiterar que ser professor(a) na creche ou na pré-escola não é o mesmo que ser professor(a) de disciplina escolar que ensina conteúdos – é outra profissão, uma profissão que está sendo inventada (Mantovani; Perani, 1999).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil propõe uma organização centrada nas interações e brincadeiras como eixos do currículo, e articula-se com

os campos de experiência que valorizam o protagonismo das crianças em seus processos de aprendizagem. Os campos de experiência não se limitam a uma divisão disciplinar, mas oferecem um arranjo curricular que considera as vivências cotidianas das crianças, possibilitando uma aprendizagem contínua e significativa. Isso implica uma visão de criança ativa, que se constrói e transforma a partir das interações com seu entorno. Nesse sentido, a prática pedagógica se distancia de uma abordagem adultocêntrica e se aproxima de um modelo mais sensível à realidade das crianças, reconhecendo-as em suas particularidades e respeitando suas vivências, emoções e conhecimentos.

No entanto, a questão do uso de tecnologias digitais nas instituições de Educação Infantil continua a gerar discussões. Enquanto alguns defendem que as crianças devem ter acesso a esses recursos como parte de sua formação, outros levantam preocupações sobre o impacto das tecnologias no desenvolvimento infantil. A BNCC, ao enfatizar a importância da cultura digital, sugere que as crianças têm o direito de explorar e criar com tecnologias digitais de forma crítica e reflexiva. Esse uso deve ser mediado pelos educadores, que desempenham um papel essencial na parceria com as crianças, acompanhando-as em suas experiências e garantindo que a utilização de dispositivos digitais contribua para seu desenvolvimento integral e não para o isolamento ou substituição das brincadeiras tradicionais.

A extensão universitária, nesse contexto, pode se tornar um elo importante entre a teoria e a prática pedagógica. Por meio de projetos de extensão, as universidades podem colaborar com as instituições de Educação Infantil, trazendo reflexões sobre o uso das tecnologias digitais e promovendo ações educativas que integrem teoria, pesquisa e práticas. A formação continuada e em serviço dos professores e professoras também se beneficia dessa aproximação, oferecendo aos docentes ferramentas para lidarem com os desafios do uso das tecnologias no cotidiano educacional infantil. Essa interação entre a academia e as instituições de Educação Infantil pode enriquecer as práticas pedagógicas, garantindo que as crianças sejam não apenas consumidoras passivas de tecnologia, mas protagonistas em sua aprendizagem, conectando saberes e vivências diversas, culturais e digitais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões em torno da BNCC envolvem uma série de desafios e tensões e não é nosso propósito esgotá-las neste artigo. Antes disso, a partir da temática das tecnologias

digitais da informação e da comunicação no contexto da Educação Infantil, procuramos fazer um exercício de olhar para a BNCC, tendo em vista o fato de que ela é um documento oficial que pode interferir no trabalho que é realizado com crianças pequenas e bebês.

A partir do exposto, podemos concluir que a Base Nacional Comum Curricular não aprofunda a discussão sobre TDIC na Educação Infantil, no sentido de considerar as especificidades dessa etapa educativa, já que o tema aparece nas discussões sobre as “competências gerais”. Embora o direito de “explorar” indique que isso também se refere aos recursos tecnológicos, é fundamental considerar que tal exploração implica na disponibilidade de equipamentos, em investimentos em formação docente e no debate sobre os possíveis riscos e benefícios que os artefatos tecnológicos oferecem aos contextos e cotidianos educativos. No entanto, essa discussão não pode ser feita sem crianças, suas famílias e os(as) educadores(as).

Acredita-se que as tecnologias digitais podem contribuir como mais um artefato cultural para ampliar e enriquecer as experiências das crianças e que pode ser oferecido juntamente com outros artefatos, como os livros impressos, a massa de modelar, os lápis para colorir, entre outros. Não se trata, portanto, de excluir materiais e artefatos tradicionalmente utilizados nas instituições educativas, mas de acreditar no potencial das crianças e ampliar suas experiências para que possam expressar sua criatividade e seus saberes.

A análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revela um importante ponto de reflexão: embora o documento reconheça a importância das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no processo educacional, ela não aprofunda a discussão sobre como esses artefatos culturais podem ser utilizados de forma crítica e responsável na Educação Infantil, o que pode resultar em abordagens superficiais e inadequadas ao tentar integrar as TDIC ao currículo das instituições educativas. A proposta da BNCC de considerar a exploração das tecnologias no âmbito das competências gerais carece de um olhar mais atento às necessidades e peculiaridades de desenvolvimento das crianças pequenas, tornando o uso desses recursos mais desafiador do que efetivo em muitos contextos.

Ao mesmo tempo, é imprescindível considerar que a implementação das TDIC nas instituições de Educação Infantil não pode ser feita sem uma reflexão cuidadosa sobre o acesso a equipamentos adequados e sobre a formação contínua dos educadores e das educadoras. Os docentes precisam ser formados para lidar com as TDIC de maneira crítica e reflexiva, não apenas para utilizá-las como instrumentos, mas para compreender como elas podem potencializar as experiências de aprendizagem das crianças, respeitando seus tempos e

modos de interagir com o mundo. Isso exige um investimento significativo, tanto em termos de recursos materiais quanto nos processos formativos que promovam a mediação qualificada e ética das TDIC.

É relevante também destacar que a integração das tecnologias digitais não deve ser vista como uma substituição dos artefatos culturais tradicionais, como livros impressos, brinquedos e outros materiais pedagógicos. A proposta é considerar as TDIC como mais uma alternativa que pode contribuir para a ampliação das experiências das crianças. A coexistência de diferentes recursos, tanto digitais quanto não digitais, enriquece as práticas pedagógicas, permitindo que as crianças expressem sua criatividade de diversas formas, ao mesmo tempo em que se conectam com diferentes maneiras de entender e interagir com o mundo. Portanto, a Educação Infantil não deve se limitar a adotar tecnologias, mas incorporar esses recursos de maneira que respeite e potencialize a experiência infantil em sua totalidade.

A articulação entre as discussões sobre a BNCC, as tecnologias digitais e a Educação Infantil também exige um olhar atento para o papel da extensão universitária, que pode ser um instrumento essencial para a formação contínua de educadores e para a implementação de práticas pedagógicas não excludentes. A extensão tem o potencial de aproximar as universidades das realidades das instituições de Educação Infantil, criando espaços de troca e diálogo entre a academia, as escolas e as comunidades. Por meio de projetos de extensão, é possível oferecer formação para os professores e as professoras, promovendo o uso crítico e reflexivo das TDIC, além de apoiar as famílias no processo de adaptação a essas novas linguagens digitais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane C. Infâncias em Educação Infantil. *Pro-Posições*, Campinas (SP), v. 20, n. 3, p. 317-325, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000300012>. Acesso em: 25 abr, 2024.

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil?. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 46-65, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>. Acesso em: 25 abr., 2024.

ANDRADE, Carla Lisbôa. *Dilemas e contradições sobre a concepção de infância presente no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI*. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.279>. Acesso em: 25 abr, 2024.

ANJOS, Cleriston Izidro dos. *Tatear e desvendar: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis*. 2015. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1641>. Acesso em: 25 abr., 2024.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; SANTOS, Solange Estanislau dos. As crianças pequenas precisam de uma Base Nacional Comum Curricular? À guisa de apresentação. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 8, n. 16, p. i-vi, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2830>. Acesso em: 25 abr., 2024.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Tatear e desvendar jogos eletrônicos: dispositivos móveis e crianças pequenas. *Revista Educação em Questão*, [S. l.], v. 58, n. 57, 2020. DOI: 10.21680/1981-1802.2020v58n57ID19872. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/19872>. Acesso em: 30 abr. 2024

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, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79007>. Acesso em: 25 abr., 2024.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffmann. Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 3-20, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79179>. Acesso em: 25 abr., 2024.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Apresentação – Dossiê “Educação infantil e currículos: cultura, docência e formação em debate” (primeira parte): Educação infantil e currículos: desafios, problematizações e propostas no tempo presente. *Debates em Educação*, Maceió, v. 13, n. 33, p. i-xv, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13203>. Acesso em: 25 abr., 2024.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Apresentação – Dossiê “Educação infantil e currículos: cultura, docência e formação em debate” (volume 2). *Debates em Educação*, Maceió, v. 14, n. Especial, p. iv-xviii, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13720>. Acesso em: 25 abr., 2024.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Crianças pequenas e tecnologias digitais móveis: jogo de interpretação de personagem em contexto de Educação Infantil. In: VIANA, Maria Aparecida Pereira; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. (Orgs.). *Tecnologias digitais da informação e comunicação na formação de professores: ressignificando e potencializando a prática docente na educação básica e ensino superior*. São Carlos: Pedro&João Editores, 2023. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-na-formacao-de-professores-ressignificando-e-potencializando-a-pratica-docente-na-educacao-basica-e-ensino-superior/>

ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Crianças e a vida reclusa na pandemia: notas sobre as tecnologias digitais e o brincar. In: BATISTA, Eduardo Pereira; CAMPOS, Bruno Ribeiro (Orgs.). *Formações de Narizinho: uma ideia de formação continuada*. São Carlos: Pedro&João Editores, 2023. Disponível em:

<https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/formacoes-de-narizinho-uma-ideia-de-formacao-co-ntinuada/>

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? *Debates em Educação*, Maceió, v. 8, n. 16, p. 11-28, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p11>. Acesso em: 25 abr, 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Danila.; BARBOSA, Maria Carmen Silveira.; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.) *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, São Paulo: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 185- 198.

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Suzanna (orgs.). *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 161-172.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Algrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. *Debates em Educação*, Maceió, v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171>. Acesso em: 25 abr, 2024.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara da Educação Básica. *Parecer CNE/CEB 18/2005*. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório. Brasília: CNE/CEB, 2005.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. X, 16 jul 1990

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 23 dez 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, edição extra, p. 1, 26 jun 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 out, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.



CALIDONI, Paolo. Didattica del nido. Meglio il complemento di specificazione. In: MONTOVANI, Susanna; SILVA, Clara; FRESCHI, Enrica. *Didattica e nido d'infanzia*. Metodi e pratiche d'intervento educativo. Milão: Junior Spaggiari, 2016. p. 103-117.

CAMILO, Ana Graziela Vieira Silva. *A influência das tecnologias na educação infantil*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, Araxá, Brasil, 2019. Disponível em: <http://dspace.nead.ufsj.edu.br/trabalhospublicos/handle/123456789/326>. Acesso em: 18 out., 2023.

CORSARO, Willian. *Sociologia da Infância*. Artmed: Porto Alegre, 2011.

COSTA, Sinara Almeida; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. O balanço de uma década da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil na produção acadêmica brasileira. *Revista Exitus, Santarém*, v. 11, e020178, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2015v1n1ID1666>. Acesso em: 25 abr, 2024.

DONATTI, Pierpaolo. *Teoria relazionale della società*. Milão: Franco Angeli, 1991.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira(org.). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 67-100.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Apresentação. In: GEPEDISC (org.). *Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 13-17.

GOBBI, Marcia Aparecida. Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base?. *Debates em Educação*, Maceió, v. 8, n. 16, p. 118-135, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p118>. Acesso em: 25 abr, 2024.

HEINSFELD, Bruna Damiana; SILVA, Maria Paula Rossi Nascentes da. As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos. *Currículo sem fronteiras*, Braga, v. 18, n. 2, p. 668-690, 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss2articles/heinsfeld-silva.html>. Acesso em: 18 out, 2023.

JUVÊNCIO, Jucicleide de Sousa; FERNANDES, Hercília Maria; MOREIRA, Mariana Andreino; SOUSA, Maria Natália Jacobino de. Do sentimento de infância à escolarização da criança: os modos e o trajeto da existência infantil. In: *Anais VI Congresso Nacional de Educação (Conedu)*. Fortaleza: Conedu, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59972>. Acesso em: 12 nov, 2023.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. 2. ed. Campinas,. Papirus, 2008.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita Montoli. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 75–98, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644101/11539>. Acesso em: 30 abr. 2024.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico?. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 15, n. 2, p. 320–332, mar. 2011.



MIGUEL, Carolina Costa. Tecnologia na educação infantil: Letramento digital e computação desplugada. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 43, n. 120, p. 60-72. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC271211>. Acesso em: 18 out, 2023.

MOIMÁS, Juliana Xavier; ARAUJO, Luciana Aparecida de; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: retomando proposições e ampliando o debate. *Debates em Educação*, Maceió, v. 14, n. Especial, p. 44-63, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12975>. Acesso em: 25 abr, 2024.

OLIVEIRA, Cláudio de; MOURA, Samuel Pedrosa; SOUSA, Edinaldo Ribeiro de. TIC'S na Educação: A utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. *Revista Eletrônica Pedagogia em Ação*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 75-95. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11019>. Acesso em: 19 nov, 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração dos Direitos da Criança*, 1959. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DeclDirCrian.html>. Acesso em: 25 abr, 2024.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 36, n. 2, p. 631-643, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>. Acesso em: 25 abr, 2024.

PAIVA, Natália Moraes Nolêto de; Costa, Johnatan da Silva. A influência da tecnologia na escola: Desenvolvimento ou ameaça? *Portal dos Psicólogos*, [S. l.], A0839, 2015. Disponível em: <https://revista.uninga.br/uningareviews/article/download/3186/2101/9081>. Acesso em: 25 abr, 2024.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p73>. Acesso em: 25 abr, 2024.

PERSICHETO, Aline Juliana Oja; PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Aprendizagem na infância: diálogos entre os referenciais curriculares nacionais para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. *Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades*, Rio Branco, v. 8, n. 1, p. 96-111, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/210932.8.1-4>. Acesso em: 25 abr, 2024.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. 3. ed. São Paulo: Difel, 1979.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72-85, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>. Acesso em: 25 abr, 2024.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart. Currículo é responsabilidade: discussão contemporânea na itália. *Debates em Educação*, Alagoas, v. 8, n. 16, p. 89, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p89. Disponível em: <https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2408>. Acesso em: 30 abr. 2024.

SANTOS, Jonathas Fontes; PORTO, Cristiane de Magalhães; SANTOS, Isabella Silva dos. As mídias digitais na pré-escola: Uma análise a partir da Base nacional Comum Curricular (BNCC). *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, n. 56, e13436, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n56.13436>. Acesso em: 18 out, 2023.

SANTOS, Noélia Rodrigues dos; JOAQUIM, Sivaldo; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Recursos digitais em pesquisas com e sobre crianças na primeira infância: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 170-179, 2023.. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/134343>. Acesso em: 25 abr, 2024.

SILVÉRIO, Marcela Silva Martins; FERREIRA, Mônica de Moraes Santos e; AZEVEDO, Gilson Xavier de. Os desafios do uso das tecnologias na educação infantil. *REEDUC – Revista de Estudos em Educação*, v. 8, n. 1, p. 272-297, 2022. Disponível em: <https://revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/12613>. Acesso em: 18 out, 2023.

SOUZA, Marcia Lucia Anacleto de. Quais as crianças da base nacional comum curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural. *Debates em Educação*, Maceió, v. 8, n. 16, p. 136-156, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p136>. Acesso em: 25 abr, 2024.

SOUZA, Tatiana Noronha de. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil em contexto de uso de sistemas privados de ensino: a análise de concepções de professoras de pré-escolas*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/e07c1f13-9ec3-490a-bf36-dcfaef3a9e53>. Acesso em: 25 abr, 2024.

TREVISAN, Rita. O que são os campos de experiência da educação infantil. *Nova escola*, [S. l.], 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12449/integrados-e-integradores>. Acesso em: 24 out, 2023.

UNICEF. United Nations Children’s Fund. Convention on the Rights of the Child. General Assembly Resolution 44/25 of 20 November 1989. Um, 1989 Disponível em: <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>. Acesso em: 25 abr, 2024.

VITORIA, Telma. Entrevista com Rita Coelho. *Debates em Educação*, Maceió, v. 8, n. 16, p. 1-10, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p01>. Acesso em: 25 abr, 2024.