

O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

*Daiane Souza Domingues*¹

 <https://orcid.org/0009-0006-8937-6283>

*Silvana Binde Kresciglova*²

 <https://orcid.org/0009-0009-0453-1232>

*Jaqueline Delgado Paschoal*³

 <https://orcid.org/0000-0002-7961-2362>

*Marta Regina Furlan*⁴

 <https://orcid.org/0000-0003-2146-2557>

Resumo: As crianças do século XXI fazem parte da chamada “geração Net”, pois já nasceram imersas nas tecnologias da comunicação e informação, por meio das quais se comunicam, fazem novos amigos e brincam com os dispositivos eletrônicos com bastante facilidade, desde muito pequenas. Nesse sentido, o propósito desta pesquisa é discutir as especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir das brincadeiras digitais e de suas implicações na aprendizagem das crianças. Acredita-se que as atividades lúdicas das telas digitais propiciam a construção das subjetividades e aprendizagens na infância, já que revelam os modos de ser e de viver das crianças. Com o intuito de discutir essas e outras questões, optou-se pela pesquisa de caráter bibliográfico. Os resultados evidenciam que os jogos e as brincadeiras eletrônicas podem ser utilizados como ferramentas de trabalho pelas professoras, desde que as atividades sejam planejadas de modo intencional e educativo. A proposição de atividades por meio das tecnologias instiga e desafia as crianças a pensarem com criticidade e criatividade os aparatos digitais, além de promover diferentes aprendizagens e interação entre os pares.

Palavras-chave: Educação Infantil; Criança; Tecnologias; Brincadeiras.



¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina/UEL. Londrina-Pr. E-mail: daiane.domingues@uel.br

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina/UEL. Londrina-Pr. E-mail: silvana.binde.kresciglova@uel.br

³ Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista- Júlio de Mesquita Filho-UNESP/Campus de Assis. São Paulo. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina/UEL. Londrina-Pr. E-mail: jaquinedelgado@uol.com.br

⁴ Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista- Júlio de Mesquita Filho-UNESP/Campus de Marília. São Paulo. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina/UEL. Londrina-Pr. E-mail: m.furlan@uel.br

PEDAGOGICAL WORK IN CHILDHOOD EDUCATION AND DIGITAL TECHNOLOGIES

Abstract: Children of the 21st century are part of the so-called "Net generation", as they were born immersed in communication and information technologies, through which they communicate, make new friends and play with electronic devices quite easily, from a very young age. In this sense, the purpose of this research is to discuss the specificities of pedagogical work in Early Childhood Education based on digital games and their implications for children's learning. It is believed that the playful activities of digital screens favor the construction of subjectivities and learning in childhood, since they reveal children's ways of being and living. In order to discuss these and other issues, it was opted for bibliographic research. The results show that electronic games can be used as working tools by teachers, provided that the activities are planned intentionally and educationally. The proposition of activities through technologies instigates and challenges children to think critically and creatively about digital devices, in addition to promoting different learning and interaction among peers.

Keywords: Early Childhood Education; Child; Technologies; Games.

TRABAJO PEDAGÓGICO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y TECNOLOGÍAS DIGITALES

Resumen: Los niños del siglo XXI forman parte de la llamada "Generación Net", ya que nacieron inmersos en las tecnologías de la información y la comunicación, a través de las cuales se comunican, hacen nuevos amigos y juegan con dispositivos electrónicos con mucha facilidad, desde muy pequeños. En ese sentido, el propósito de esta investigación es discutir las especificidades del trabajo pedagógico en Educación Infantil a partir de juegos digitales y sus implicaciones para el aprendizaje de los niños. Se cree que las actividades lúdicas en pantallas digitales facilitan la construcción de subjetividades y aprendizajes en la infancia, pues revelan las formas de ser y vivir de los niños. Para discutir estos y otros temas, optamos por la investigación bibliográfica. Los resultados muestran que los juegos y juegos electrónicos pueden ser utilizados como herramientas de trabajo por parte de los docentes, siempre y cuando se planifiquen las actividades de forma intencionada y didáctica. La propuesta de actividades a través de tecnologías incita y desafía a los niños a pensar crítica y creativamente sobre los dispositivos digitales, además de promover aprendizajes diferentes y la interacción entre pares.

Palabras- clave: Educación Infantil; Niño; Tecnologías; Chistes.

Introdução

Como a criança é reconhecida, pela legislação, como cidadã e sujeito de direitos, o investimento em sua educação é fundamental, pois faz a diferença em termos de aprendizagem e desenvolvimento, em especial, para a ampliação do seu repertório físico, psicológico, intelectual e social. Ao reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional- nº 93943/1996 determina que a sua função principal é a promoção do desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade (Brasil, 1996).

A partir da legislação, essa instituição se configura como espaço de educação, cuidados e brincadeiras, portanto, quando a criança ingressa na creche ou pré-escola, cabe às professoras⁵ “considerar o fundamental da natureza da criança que é a ludicidade, entendida na sua perspectiva de liberdade, prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil” (Angotti, 2006, p. 19).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas deverão se pautar, segundo Angotti (2006, p. 19), na implementação de “[...] um cuidar que promova educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, de entendê-la nas suas necessidades e exigências essenciais desde a mais tenra idade”. Para a concretização dessas ações, devem levar em conta que as crianças são “seres íntegros em suas manifestações de singularidade, sociabilidade, historicidade e cultura, e que por meio de práticas de educação e cuidado, deverão ter a garantia de desenvolvimento pleno” (Angotti, 2006, p.22).

As brincadeiras dão oportunidade à criança, segundo Angotti (2006, p. 22), de “[...] expressar sentimentos, percepções, representações,” pois permitem que ela se coloque “enquanto uma exploradora do mundo”. Para essa autora, os conhecimentos se desenvolvem no contato com os conteúdos planejados intencionalmente, cujos processos são “[...] iniciados pelos órgãos dos sentidos que sentem, percebem e possuem condições de elaboração e expressão por meio de diferentes linguagens” (Angotti, 2006, p. 23).

A tríade cuidar, educar e brincar consolida-se, assim, como especificidade do trabalho pedagógico da Educação Infantil, sem desconsiderar, no entanto, outras possibilidades de trabalho que favoreçam a aprendizagem das crianças. Entre tantas possibilidades, as tecnologias, por exemplo, podem se tornar uma ferramenta importante na ação docente, desde que sejam planejadas de maneira educativa, levando em consideração as peculiaridades, necessidades e idade das crianças.

Para Amante (2007, p. 54), as tecnologias permitem que professoras e crianças tenham “[...] o acesso às imagens, sons e informações muito diversificadas e dificilmente acessíveis de outro modo, que podem seguramente constituir-se como poderosos recursos educacionais”.

Segundo a autora:

As TIC possibilitam dar resposta, de forma rápida, à grande curiosidade das crianças, permitindo abrir a porta da sala de atividades a todo um leque de conhecimentos que, integrado no conjunto do trabalho desenvolvido, pode

⁵ Optou-se, neste estudo, por utilizar a palavra “professora” no gênero feminino em função da grande maioria de mulheres que compõem o quadro de profissionais na Educação Infantil no Brasil.

contribuir para uma visão mais ampla e para uma melhor compreensão do mundo (Amante, 2007, p. 54).

A *Internet* é a ponte de ligação com o mundo exterior, para além da escola infantil, pois as crianças têm a oportunidade de tonar públicas as atividades realizadas, além de “partilhar a sua experiência com outras pessoas, nomeadamente familiares e amigos” (Amante, 2007, p. 56). Considerar as mídias digitais como aliadas no trabalho pedagógico implica em estar atenta à forma correta de seu uso, por isso, a professora tem um papel importante na implementação de práticas digitais lúdicas que contribuam para o aprendizado das crianças.

O livre acesso à *Internet*, ou seja, sem a supervisão do adulto, coloca em risco não só a saúde, mas, também, a segurança física e emocional da criança, pois, de acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019), quanto mais novas as crianças, menor a capacidade de distinguir a ficção da realidade.

Embora as brincadeiras tecnológicas propiciem diferentes aprendizagens na infância, as mesmas não devem substituir o brincar no espaço físico real, pois, como um ser social, a criança precisa da interação com o outro para se desenvolver. Por isso, a troca de experiências é essencial para que haja aprendizagem significativa, seja por meio do ensino ou das brincadeiras, segundo Vigotski (2002).

Para esse autor, a interação social é essencial ao desenvolvimento e à construção de conhecimentos pelas crianças, já que o desenvolvimento do pensamento infantil acontece em dois momentos, sendo:

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (Vygotski, 2002, p. 61).

A interação entre as crianças e os adultos é fundamental para o desenvolvimento e para a socialização, assim, embora vivamos na era digital, as brincadeiras livres não podem ser substituídas pela tecnologia, pois o excesso de exposição às telas pode causar atraso no desenvolvimento cognitivo e diminuição da interação com outras pessoas (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019).

Desse modo, o presente estudo tem o propósito de discutir as especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir dos jogos e brincadeiras digitais e de suas implicações na aprendizagem das crianças. O caminho metodológico percorreu a via da pesquisa bibliográfica, que, segundo Lima e Miotto (2007, p. 38), é diferente da revisão de literatura, já que esta é obrigatória e faz parte de toda e qualquer pesquisa, enquanto a “pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”.

Para as autoras, o processo de pesquisa se constrói somente em uma “atividade científica básica que, através da indagação e (re)construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade” (Lima; Miotto, 2007, p. 39). Dessa forma, a opção pela pesquisa bibliográfica se justifica em função de ser um “procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação e interpretações”, que auxiliarão, inclusive, outros estudos (Lima; Miotto, 2007, p. 43).

Em função disso, pretende-se, com este estudo, contribuir para a ampliação do debate sobre a utilização consciente das tecnologias no trabalho pedagógico com as crianças, para que elas recebem uma educação digital saudável e segura desde pequenas. A Educação infantil, nesse sentido, deve se configurar como um espaço rico em aprendizagens, visando à ampliação das experiências infantis, sobretudo por meio das brincadeiras e de tantas outras formas de manifestações comuns na infância.

A contribuição das brincadeiras tecnológicas na aprendizagem das crianças: questões para a prática docente

Do ponto de vista histórico, a primeira infância não foi reconhecida pela sociedade como tempo de transformações na vida da criança, pois as políticas públicas não priorizavam creches e pré-escolas para todas, assim, não havia disponibilização de investimentos necessários tanto para as crianças, quanto para as profissionais da área.

A mudança na concepção dos serviços prestados só foi possível em função da reivindicação pelo direito à educação das crianças desde o nascimento, por parte de diferentes setores da sociedade, como: organizações não governamentais, pesquisadores da área da

infância, comunidade acadêmica, população civil e movimentos sociais. A partir da promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988) e, em seguida, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), as crianças passam a ser reconhecidas como cidadãs e sujeitos de direitos, inclusive o da educação desde o nascimento.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), ao inserir a Educação Infantil como primeira fase da Educação Básica, também determina sua função pedagógica e sua relevância como espaço de promoção do desenvolvimento integral da criança.

Com o intuito de concretizar as prescrições legais no contexto das instituições, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) quanto a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) orientam a ação das professoras na organização do trabalho pedagógico com as crianças. Ao conceberem a criança como rica em potencial, com saberes e experiências que precisam ser considerados, indicam que as práticas educativas devem priorizar atividades que valorizem as experiências e ampliem o seu repertório, por meio de interações e brincadeiras (Brasil, 2010).

De acordo com as DCNEI (Brasil, 2010, p. 19), a criança é considerada o centro do planejamento curricular, ou seja, é entendida como “sujeito histórico e de direitos”, “que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010, p. 19). Por esse motivo, a BNCC - (Brasil, 2017) defende a intencionalidade pedagógica como prática das professoras, já que a criança é concebida como um ser ativo, curioso e capaz de aprender.

Ao fundamentar os direitos de aprendizagem da criança, a BNCC - (Brasil, 2017) destaca a convivência, brincadeiras, participação, exploração, expressão e autoconhecimento como proposições necessárias que devem se materializar na prática educativa, por meio dos campos da experiência que se organizam da seguinte forma: o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimentos; traços, sons, cores e formas; escrita, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades; e relações e transformações.

A concretização dessas experiências, segundo orientação da BNCC (Brasil, 2017), deve acontecer por meio da mediação da professora, com base no planejamento e no desenvolvimento de um conjunto de práticas e interações que garantam uma pluralidade de situações que visam a promover o desenvolvimento infantil. A apropriação das linguagens

tecnológicas pelas crianças também é indicada no referido documento, pois elas convivem, desde muito cedo, com diferentes aparatos tecnológicos.

Para Amante (2007, p. 56), as tecnologias devem estar a serviço da escola infantil e ser utilizadas de maneira adequada, já que permitem “expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objetivos curriculares”, além constituírem ferramenta interessante na proposição de atividades com as crianças.

O trabalho desenvolvido em redor dos computadores constitui-se como particularmente estimulante da interação, incentivando as crianças a se comunicarem, quer entre si, quer com o adulto. Assim, para além da atenção do adulto às suas necessidades de apoio mais imediatas, importa também que o educador saiba estimular uma interação produtiva, quer durante a realização das atividades, quer na sua exploração à posteriori, no sentido de fazer desses momentos importantes oportunidades de aprendizagem (Amante, 2007, p. 57).

Coelho (2012, p. 90) ressalta que as crianças que nasceram e cresceram nesse período de grandes transformações tecnológicas, “[...] por suas correlações com esse meio digital, adquiriram competências e habilidades que lhes permitem desenvolver diferentes atividades”, seja na utilização de computadores, seja de outros dispositivos eletrônicos.

Por esse motivo, segundo a autora, as escolas infantis devem se adequar, pedagógica e estruturalmente, no aspecto curricular, assim como, se atentar para as ações das professoras em relação à incorporação das novas tecnologias no ambiente escolar.

É necessário que a escola, tanto na sua estrutura física, quanto em relação aos professores, se adeque, rapidamente, para receber esse novo tipo de aluno: o nativo digital. Esses alunos apresentam uma competência tecnológica natural, própria do contexto em que nasceram, e que deve ser explorada em sala de aula (Coelho, 2012, p. 94).

A utilização de brincadeiras nas telas digitais e o uso de jogos educativos em sala de aula constituem, tanto para a professora como para a criança, “uma possibilidade de interação dialógica, entre eles e com a narrativa digital do game” (Coelho, 2012, p. 95). O importante, nesse processo, é que as crianças sejam orientadas para o uso saudável das telas, já que há muitas possibilidades de jogos e brincadeiras digitais que contribuem para sua aprendizagem.

De acordo com Miguel (2023, p. 63), essa etapa da educação pode propiciar um trabalho pedagógico com as telas digitais de modo “a fornecer às crianças conhecimentos que

as levem de simples usuárias passivas das tecnologias a pensadoras de como o universo digital em seu entorno funciona”.

Para essa autora, os brinquedos interativos são ferramentas que favorecem a construção de noções básicas de programação, pois elas percebem que, para acessar um personagem virtual num jogo ou em uma brincadeira, precisam criar um conjunto de instruções. Desse modo:

A criança que cria combinações e sequências lógicas, observa e percebe que os objetos estão seguindo seus comandos. Consequentemente, compreende em que consiste o ato de programar, caso um adulto a ensine que existe uma relação entre o programar e o executar. A interação com esses jogos sem a mediação do adulto para apresentar as relações existentes entre uma coisa e outra e o efeito de causa e consequência mantém o jogo em um simples ato de manipular objetos (Miguel, 2023, p. 63).

Daí a importância da ação docente, que “será a de estabelecer conexões entre as regras do jogo e o modo de funcionamento dos aparelhos que fazem parte do cotidiano da criança” (Miguel, 2023, p. 63). Como sugestão de atividades, a autora parte dos estudos de Azuma⁶ (1997) para indicar a tecnologia de realidade aumentada, cujo objetivo é promover outras experiências, para além das mídias tradicionais.

Por exemplo, nos projetos da 4D Mais, podem ser encontrados diferentes jogos de cartas com tecnologia de realidade aumentada que apresentam informações sobre a escrita dos nomes de animais. Os objetos reais são as cartas que contêm a imagem e o nome do animal, e, no campo virtual, os animais são mostrados com movimentos realistas e reproduzem seu som característico. Essas cartas têm preço acessível, e o aplicativo para reprodução no modo virtual está disponível gratuitamente. Para interagir com as cartas e descobrir a escrita do nome dos animais e/ou o som das letras, basta direcionar a câmera do celular ou tablet para uma das cartas (Miguel, 2023, p. 65)

A realidade aumentada, segundo a autora, auxilia na construção da língua escrita de maneira lúdica, ainda que a Educação infantil não tenha o objetivo de alfabetizar as crianças. O intuito desse recurso digital é proporcionar, já no início da compreensão do uso funcional das letras, vivências mais divertidas e interativas.

⁶ Miguel (2023) explica que o engenheiro Ronald T. Azuma foi o pioneiro na área da realidade aumentada, pois publicou, no ano de 1997, o primeiro artigo que definia o conceito.

A utilização dessas ferramentas, segundo Miguel (2023, p. 65), “[...] poderia tornar mais significativas as interações dos alunos com os gêneros textuais, pois apresenta o atrativo das imagens em três dimensões e dos recursos em áudio”. A integração entre o campo visual real com o virtual propicia o desenvolvimento da atenção, da percepção e da memória das crianças, por isso já há, no mercado nacional e internacional, diferentes ofertas de livros infantis com a realidade aumentada.

A Educartec e a PlayKids Explorer seguem a mesma linha, com exemplos de iniciativas que estimulam e possibilitam a criança utilizar a linguagem de interação. Já o AR SPOT é um ambiente de criação de realidade aumentada para crianças que segue a linha do Scratch e do Scratch Jr., em que, além da interação, o foco está na linguagem de programação (Miguel, 2023, p. 65).

Miguel (2023, p. 70) ressalta ainda que o propósito da utilização das tecnologias durante as atividades “é instigar e desafiar as crianças a pensar com criticidade e criatividade acerca dos produtos de consumo. Essa é a importância do trabalho acerca das questões de usabilidade”. As professoras devem, portanto, atuar no sentido de mediar e ensinar o uso correto dos aparatos digitais, segundo a autora.

Nesse sentido, as questões concernentes ao consumo e à sustentabilidade precisam fazer parte do planejamento dos professores desde a educação infantil. Para além do ensino das formas e dos espaços geométricos, as crianças podem aprender a pensar em como os objetos podem ser mais bem projetados, em novas soluções em design (Miguel, 2023, p. 70).

Na Educação Infantil, a criança utiliza os órgãos sensoriais para explorar e conhecer o mundo por meio de brinquedos sonoros, coloridos, grandes e pequenos, com texturas variadas, além de vários instrumentos que auxiliam na sua aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva, é preciso atentar-se para a faixa etária ao organizar as atividades pedagógicas, sobretudo no uso das telas digitais.

Oliveira (2019) ressalta que as práticas devem ser avaliadas e planejadas com o objetivo de “proporcionar às crianças condições de brincar, movimentar-se, expressar-se, imaginar e ampliar conhecimentos a respeito de si mesmas, da natureza e da cultura” (Oliveira, 2019, p. 46). A interação que as brincadeiras proporcionam é essencial para a aprendizagem, pois a criança exerce uma atividade de construção e de descobertas.

Sobre essa questão, Kishimoto (2010, p. 1) destaca que o brincar é importante, pois dá à criança o poder de tomar decisões, conhecer a si, o outro, o mundo, e solucionar problemas, pois “sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver”.

Ao brincar, a criança internaliza conhecimentos da cultura e percebe as relações sociais, que vão além de uma troca de mensagem ou de um vídeo preferido em alguma plataforma. Para essa autora, no que diz respeito às professoras, uma formação inicial e continuada de qualidade contribui para uma melhor compreensão das especificidades do trabalho pedagógico com as crianças, sobretudo em relação à importância das atividades lúdicas na infância, sejam elas, digitais ou não.

Para Amante (2007, p. 58), a formação é necessária para uma mudança na concepção e na prática das professoras, pois permite o reconhecimento do uso mais consciente das tecnologias no trabalho pedagógico. Nesta perspectiva, destaca alguns aspectos que considera relevantes nos processos formativos, conforme segue:

Desenvolver a compreensão dos professores/educadores acerca da tecnologia da educação; existe uma ampla falta de conhecimento sobre as possibilidades e objetivos do uso das TIC em contexto educativo; ajudá-los a ver de que modo o trabalho que habitualmente desenvolvem com os alunos e a experiência que já detêm pode ser adaptada e potenciada pelo desenvolvimento de atividades que recorram à utilização da tecnologia; fornecer oportunidades para troca de ideias e partilha de práticas e constituir com base nessas trocas registros de “boas práticas” (Amante, 2007, p. 58).

Desse modo, a escola infantil deve incentivar a equipe pedagógica, as professoras e demais envolvidos no processo educativo a participarem de cursos, seminários, eventos, grupos de estudos e outras formas de capacitação, assim como, a desenvolverem um trabalho coletivo com as famílias sobre o uso ético das tecnologias digitais. A elaboração de materiais educativos e o compartilhamento com a comunidade em geral também se faz necessário, pois não se trata de proibir o acesso, mas de promover um ambiente seguro e saudável, de modo a proporcionar uma educação digital mais lúdica e inclusiva na infância.

Conclusão

Este estudo possibilitou uma reflexão sobre as peculiaridades do trabalho pedagógico na Educação infantil, a partir da cultura lúdica na era da conectividade, e de suas implicações

para a aprendizagem das crianças. Por meio da integração entre os cuidados e a educação foi possível evidenciar a importância de práticas educativas que reconheçam a relevância das brincadeiras na infância. Para tanto, foi necessária uma revisão da trajetória histórica das creches e das pré-escolas, sobretudo em relação às funções atribuídas a cada uma e às formas de atendimento prestadas.

Se para a população de baixa renda a preocupação se voltava para a assistência e a guarda das crianças, sem a inclusão dos aspectos educativos que devem nortear a ação docente, para as pré-escolas, o trabalho oferecido baseava-se em uma educação que promovia a socialização e o desenvolvimento da criatividade infantil. Essa dualidade permaneceu por décadas, até que movimentos sociais, pesquisadores da área da infância e a população civil começassem a reivindicar os direitos de todas as crianças à educação desde o nascimento.

Nesse sentido, o reconhecimento da criança como cidadã e sujeito de direitos passou a ser garantido pela legislação, com a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), que, em seu texto, determinou o dever do Estado na oferta de creches e pré-escolas para todas as crianças, independentemente de sua classe social de origem. Em consonância com essa lei, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) inseriu essa população como prioridade nacional, em relação aos direitos humanos. Além disso, a nova LDB (Brasil, 1996) passou a resguardar sua entrada na Educação Infantil, que, como parte da Educação Básica, tem a função de promover o desenvolvimento integral das crianças desde o nascimento.

A apropriação das linguagens tecnológicas, nesse sentido, deve fazer parte do trabalho desenvolvido nessas instituições, pois as crianças convivem, desde muito cedo, com diferentes aparatos tecnológicos. Por meio das brincadeiras nas telas digitais, elas aprendem de maneira mais divertida e prazerosa, desde que orientadas pela família e/ou planejadas, de maneira intencional, pela escola infantil.

Assim como as tecnologias podem contribuir para a aprendizagem, podem, também, comprometer a saúde física e mental das crianças, por isso é importante o trabalho coletivo da escola infantil e da família. O desafio maior é orientar as brincadeiras analógicas, sem deixar de lado as atividades lúdicas ao ar livre e as interações entre os pares, pois são nessas situações que a imaginação, a fantasia, o encantamento e a alegria reinam e promovem a aprendizagem das crianças e as singularidades da infância.

Referências

AMANTE, Lúcia. As TIC na escola e no jardim de infância: motivos e fatores para a sua integração. *Revista Sísifo*, Lisboa, n. 3, p. 51-59, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/61>. Acesso em: 5 abr. 2023.

ANGOTTI, Maristela. *Educação Infantil: para que, para quem e por quê*. 2. ed. Campinas: Alinea, 2006.

AZUMA, Ronald. Making augmented reality a reality. In: OSA IMAGING AND APPLIED OPTICS CONGRESS, 2017, San Francisco. *Anais [...]*. San Francisco: [s. n.], 2017. p. 25-29. Disponível em: https://ronaldazuma.com/papers/OSA2017_invited_paper_Azuma.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: *Presidência da República*, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 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, n. 2, p. 41-44, 22 dez. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 10 mar. 2023.

COELHO, Patrícia Margarida Farias. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. *Texto livre*, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 88-94, 2012. DOI: <https://doi.org/10.17851/1983-3652.5.2.88-95>.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010. p. 1-20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 10 mar. 2023.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katálysis*, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>.

MIGUEL, Carolina Costa. Tecnologia na educação infantil: letramento digital e computação desplugada. *Cedes*, Campinas, v. 43, n. 120, p. 60-72, maio 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC271211>.

OLIVEIRA, Sonara Maria Lopes de. *Articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: uma experiência de formação em contexto do colégio Mãe de Deus*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/V%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20IV%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20Saberes%20e%20praticas%20da%20docencia/ARTICULACAO%20ENTRE%20EDUCACA%20INFANTIL%20E%20ANOS%20INICIAIS%20DO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. *Manual de orientação: uso saudável de telas, tecnologias e mídias nas creches, berçários e escolas*. Rio de Janeiro: Departamento Científico de Saúde Escolar, 2019.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Recebido em: 16 de agosto de 2023
Aceite em: 04 de setembro de 2023