




C A P Í T U L O 12

TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.28725030912>

Gilsiane Nunes de Almeida Lima

Naligia Festa

Gabriela Descia da Silva

Elisângela Renata Castelani de Santana

Marilze Angélica Zanchetta Gusmin

RESUMO: Este artigo analisa os desafios e as possibilidades da integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação Infantil, etapa reconhecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como fundamental para o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. O estudo é de caráter bibliográfico, fundamentando-se em autores como Silva, Almeida, Valente, Freire, Rivoir, Escuder, Apple e outros, além da própria BNCC (2017), que organiza a Educação Infantil a partir de direitos de aprendizagem, campos de experiência e faixas etárias. O texto apresenta inicialmente a estrutura da Educação Infantil conforme a BNCC, ressaltando seu papel na construção da identidade, da autonomia e das múltiplas linguagens das crianças. Em seguida, discute-se a presença das tecnologias na infância contemporânea, destacando tanto suas potencialidades, como a ampliação de linguagens e a autoria infantil, quanto suas limitações, ligadas à exclusão digital e ao uso indiscriminado. Também é problematizado o silêncio da BNCC quanto à utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil, evidenciando uma lacuna normativa que repercute na prática pedagógica. Nesse contexto, ganha relevância o conceito de web currículo, que propõe a integração crítica e criativa entre currículo e tecnologias, assegurando protagonismo e participação das crianças. Por fim, são discutidos os desafios da formação docente e a necessidade de investimentos em infraestrutura e políticas públicas que garantam o uso pedagógico consciente das

TDIC. Conclui-se que as tecnologias digitais, quando utilizadas de forma crítica, criativa e mediada pedagogicamente, podem enriquecer o currículo da Educação Infantil, sem substituir o brincar ou as interações presenciais, mas ampliando as possibilidades de expressão e aprendizagem. O maior desafio consiste em superar lacunas normativas, desigualdades de acesso e fragilidades na formação docente, de modo a assegurar que a inserção das TDIC contribua para uma educação inclusiva, significativa e alinhada às demandas sociais do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Tecnologias Digitais. Currículo. BNCC. Inclusão.

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais tem transformado de maneira profunda as práticas sociais, culturais e educacionais na contemporaneidade. As crianças, desde muito cedo, estão imersas em um contexto permeado por celulares, tablets, computadores e redes sociais, o que impacta significativamente a forma como interagem com o mundo. Nesse cenário, a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, é chamada a repensar seus modos de ensinar e aprender, de modo a articular o brincar, as interações e as linguagens tradicionais às novas linguagens digitais que já fazem parte da vida das crianças.

Alves (2014) utiliza a expressão “pueri digitais” para designar a geração de crianças que cresce cercada por dispositivos tecnológicos, destacando que “os nativos de hoje chegam às escolas com seus dedinhos sabendo surpreendentemente utilizar os smartphones, tablets e outros dispositivos móveis digitais, experimentando estimulações na dinâmica e nos movimentos cotidianos” (p. 92). Tal constatação coloca em evidência a necessidade de refletir sobre o papel da escola frente a essa realidade: ignorar a tecnologia não é uma opção, mas integrá-la de forma crítica e consciente é o verdadeiro desafio.

Freire (1996, p. 25) reforça essa perspectiva ao afirmar:

A prática educativa é tudo menos neutra. Não há educação sem uma concepção política, ética e estética de mundo. Ensinar é um ato de intervenção no real, é um ato de liberdade que supõe escolhas, valores e compromissos. Por isso, não há docência sem discência, não há ensino sem pesquisa, e não há prática pedagógica que não seja, ao mesmo tempo, prática política. (FREIRE, 1996, p. 25)

Ao mesmo tempo, surgem preocupações relacionadas ao tempo de exposição às telas, ao risco de uso indiscriminado das mídias digitais e, sobretudo, às desigualdades de acesso que afetam uma parcela significativa das crianças brasileiras. Como afirmam Rivoir e Escuder (2014, p. 77), “as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação trouxeram consigo não somente novas oportunidades para o desenvolvimento econômico e social, como também novas desigualdades entre os que acessam a

estas oportunidades e os que não acessam.” Essa tensão revela o caráter paradoxal da inserção tecnológica na infância: ao mesmo tempo em que amplia possibilidades de autoria, expressão e comunicação, também pode aprofundar desigualdades e comprometer princípios da equidade educacional.

A Educação Infantil é orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que estabelece princípios, direitos e campos de experiência. Entretanto, embora o documento reconheça a centralidade das múltiplas linguagens, não explicita de maneira clara a inserção das tecnologias digitais nessa etapa, deixando uma lacuna normativa que gera insegurança entre professores e gestores. Por outro lado, diferentes pesquisas acadêmicas vêm apontando que as tecnologias podem apoiar as descobertas e experiências da criança pequena, promovendo curiosidade, autoria e criatividade.

Diante dessa problemática, este artigo tem como objetivo analisar os desafios e possibilidades da integração das tecnologias digitais na Educação Infantil, considerando tanto o marco legal quanto a produção acadêmica. Para tanto, apresenta inicialmente uma reflexão sobre a organização da Educação Infantil na BNCC, em seguida discute as tecnologias e a infância, analisa as lacunas e políticas educacionais e, por fim, aborda a noção de web currículo como possibilidade de integração crítica entre currículo e tecnologias. Como ressalta Freire (2008, p. 32), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” A reflexão sobre tecnologias na Educação Infantil precisa partir dessa compreensão, para que as TDIC não sejam vistas como fins em si mesmas, mas como meios de ampliar experiências, linguagens e aprendizagens.

EDUCAÇÃO INFANTIL E BNCC: DIREITOS DE APRENDIZAGEM E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, destinada às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, e tem como finalidade o desenvolvimento integral nos aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social. A BNCC (2017, p. 23) estabelece que “a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade.” Trata-se, portanto, de uma etapa formativa que não deve ser reduzida a uma preparação para o Ensino Fundamental, mas valorizada em sua especificidade. A BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — que orientam todas as práticas pedagógicas.

Esses direitos asseguram às crianças condições para a construção de sua identidade, autonomia e visão de mundo, por meio das experiências que vivenciam nos diferentes contextos em que estão inseridas. Eles orientam o planejamento pedagógico, de modo a garantir que o brincar, as interações e a exploração do ambiente sejam princípios fundamentais no processo de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p. 35)

O currículo da Educação Infantil é estruturado em cinco campos de experiência: 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. Esses campos não devem ser entendidos como compartimentos isolados, mas como territórios de integração das diversas linguagens infantis.

A BNCC organiza a Educação Infantil a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tais direitos asseguram que as crianças tenham acesso a experiências que possibilitem a construção de identidade, autonomia e visão de mundo. O documento afirma que “esses direitos asseguram às crianças condições para a construção de sua identidade, autonomia e visão de mundo, por

A organização por faixa etária também é um aspecto fundamental. Para os bebês, de 0 a 1 ano e 6 meses, o foco está na construção de vínculos afetivos, na exploração do corpo e nas experiências sensoriais. Para as crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, destaca-se a ampliação da autonomia, o desenvolvimento da linguagem oral e a socialização. Já as crianças pequenas, de 4 a 5 anos e 11 meses, vivenciam a consolidação da linguagem, o contato inicial com a escrita e a matemática, bem como a ampliação da imaginação e da criatividade. O documento ressalta, por exemplo, que “na pré-escola, as crianças pequenas ampliam suas possibilidades de comunicação, desenvolvem a imaginação, experimentam diferentes formas de linguagem e iniciam aprendizagens que se articularão com o Ensino Fundamental” (BNCC, 2017, p. 39).

Apesar da riqueza desses elementos, a BNCC não traz orientações explícitas sobre a inserção das tecnologias digitais na Educação Infantil, o que constitui uma lacuna importante. Silva (2021b, p. 112) observa que “a BNCC deixa em aberto a abordagem sobre as tecnologias digitais no contexto da Educação Infantil, não as nomeando como elemento estruturante, mas ao mesmo tempo, não as exclui do processo de ensino e aprendizagem”. Esse silêncio contrasta com evidências da própria prática pedagógica e de estudos acadêmicos, que enfatizam que as tecnologias digitais, quando bem utilizadas, podem potencializar a aprendizagem, apoiando descobertas, investigação e autoria infantil. Assim, embora não haja prescrição nacional clara, há indícios de políticas que reconhecem a importância de integrar as TIC ao currículo, articulando-as aos direitos de aprendizagem e aos campos de experiência.

TECNOLOGIAS E INFÂNCIA: ENTRE DESAFIOS E POTENCIALIDADES

A infância contemporânea é marcada pela presença intensa das tecnologias digitais, que se tornam parte constitutiva do cotidiano das crianças ainda nos primeiros anos de vida. Dispositivos móveis, redes sociais, jogos eletrônicos e plataformas digitais configuram novas formas de brincar, interagir e aprender, integrando-se às práticas sociais que atravessam a família, a escola e a comunidade. Nesse sentido, a cultura digital não deve ser entendida apenas como recurso acessório, mas como linguagem própria de uma geração que cresce cercada por estímulos audiovisuais e interativos. Alves (2014, p. 92) lembra que “os nativos de hoje chegam às escolas com seus dedinhos sabendo surpreendentemente utilizar os smartphones, tablets e outros dispositivos móveis digitais, experimentando estimulações na dinâmica e nos movimentos cotidianos.”

Esse cenário apresenta um paradoxo. De um lado, as tecnologias ampliam linguagens, favorecem a autoria e oferecem possibilidades inéditas de expressão e de interação social, estimulando a imaginação, a colaboração e a construção de saberes em rede. Como observa Buckingham (2007, p. 93),

as novas mídias não são apenas instrumentos de transmissão de informações, mas ambientes que permitem às crianças se engajarem ativamente na criação de significados, explorando múltiplas linguagens e desenvolvendo competências que ultrapassam os limites da escola tradicional. (BUCKINGHAM, 2007, p. 93)

De outro, revelam e aprofundam desigualdades sociais, uma vez que o acesso à internet e a dispositivos digitais não é garantido a todas as crianças. Rivoir e Escuder (2014, p. 77) destacam que:

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação trouxeram consigo não somente novas oportunidades para o desenvolvimento econômico e social, como também novas desigualdades entre os que acessam a estas oportunidades e os que não acessam. Essas desigualdades impactam diretamente o campo educacional, uma vez que limitam as possibilidades de aprendizagem de crianças que não têm as mesmas condições de acesso, reforçando assim processos de exclusão social e cultural. (RIVOIR; ESCUDER, 2014, p. 77)

A pandemia de COVID-19 tornou ainda mais visível essa questão, forçando escolas e professores a utilizarem recursos digitais em condições muitas vezes precárias. Silva (2020b, p. 45) observa que “educadores foram levados, sem qualquer oportunidade de escolha ou formação, a lançar mão das TDIC no desenvolvimento do trabalho pedagógico, em condições um tanto quanto frágeis devido à falta de acesso ou dificuldades de conexão à Internet.” Se, por um lado, esse contexto expôs vulnerabilidades, por outro revelou também o potencial das tecnologias na manutenção do vínculo entre escola, família e criança, possibilitando novas formas de mediação pedagógica e de continuidade da aprendizagem em situações adversas.

As tecnologias digitais, quando mediadas pedagogicamente, podem ser compreendidas como linguagens que se somam ao brincar, à oralidade, à escrita e à arte, sem substituí-las. Nesse sentido, devem ser entendidas como ferramentas de autoria e de expressão, capazes de dar visibilidade às vozes infantis. Silva e Silva (2013, p. 192) defendem que “o currículo na voz dos sujeitos da aprendizagem, por meio das tecnologias digitais, favorece a autoria e a participação, possibilitando às crianças expressarem sua voz no mundo, com o mundo e sobre o mundo.” Assim, a questão não é se as crianças devem ou não ter contato com as tecnologias, mas de que forma a escola pode garantir que esse contato seja educativo, crítico e inclusivo, em consonância com os princípios de equidade e de integralidade da Educação Infantil.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LACUNAS NORMATIVAS

A discussão sobre a presença das tecnologias digitais na Educação Infantil deve considerar o papel das políticas públicas e dos documentos orientadores. A BNCC, embora tenha avançado ao estruturar direitos e campos de experiência, não contempla explicitamente a integração das TDIC, o que gera lacunas para a prática pedagógica. O silêncio pode ser entendido como uma tentativa de preservar a centralidade do brincar e das interações, mas também pode ser visto como uma omissão diante da cultura digital já presente na infância.

Silva (2021b, p. 112) afirma que “a BNCC deixa em aberto a abordagem sobre as tecnologias digitais no contexto da Educação Infantil, não as nomeando como elemento estruturante, mas ao mesmo tempo, não as exclui do processo de ensino e aprendizagem.” Essa abertura interpretativa cria disparidades entre as redes de ensino, que ora incentivam a integração das tecnologias, ora as proíbem, gerando práticas desiguais e pouco consistentes.

Alguns estudos mais recentes avançam ao reconhecer explicitamente as tecnologias digitais como práticas culturais e educativas, destacando sua importância para apoiar a curiosidade, a investigação e a autoria infantil. No cenário internacional, experiências como o Plan Ceibal, no Uruguai, oferecem um exemplo significativo. Criado em 2007, o programa distribuiu gratuitamente computadores a todos os estudantes e professores da rede pública, assegurou conectividade em escolas e espaços comunitários e desenvolveu plataformas digitais próprias para o acompanhamento da aprendizagem. Vaillant (2013, p. 47) observa que:

O Plan Ceibal foi concebido não apenas como uma política de inclusão digital, mas como uma política educacional mais ampla, que buscou reduzir desigualdades sociais, promover equidade no acesso à informação e criar novas oportunidades de aprendizagem desde os primeiros anos da escolarização. Sua implementação demonstrou que é possível articular governo, escola e comunidade em torno de um projeto de transformação cultural e pedagógica. (VAILLANT, 2013, p. 47)

Esse exemplo internacional evidencia que políticas públicas consistentes podem democratizar o acesso às tecnologias desde a infância, reduzindo desigualdades e ampliando oportunidades. Ao mesmo tempo, reforça a lacuna existente no contexto brasileiro, em que a ausência de diretrizes nacionais claras deixa a cargo das redes e das escolas a decisão sobre como — e se — as tecnologias devem ser integradas na Educação Infantil.

A análise das políticas educacionais evidencia que, embora a BNCC tenha avançado no reconhecimento da infância como etapa fundamental, não contempla de maneira explícita o papel das tecnologias digitais na Educação Infantil. Esse silêncio pode ser interpretado como tentativa de preservar o brincar e as interações, mas também revela uma lacuna normativa diante das demandas contemporâneas.

A introdução das inovações tecnológicas nas escolas não pode ser considerada um processo neutro ou desinteressado. Pelo contrário, ela está vinculada a relações sociais, políticas e econômicas que refletem disputas de poder. É necessário, portanto, analisar criticamente quais interesses se encontram por trás das propostas de incorporação tecnológica no campo educacional. (APPLE, 2006, p. 47)

Essa advertência ressalta a necessidade de políticas públicas consistentes que garantam o uso pedagógico crítico das TDIC, respeitando a especificidade da infância e os princípios da BNCC. É preciso, portanto, garantir que a inserção das TDIC na Educação Infantil não se limite a atender interesses de mercado, mas responda a objetivos pedagógicos e sociais, coerentes com os princípios da infância e do desenvolvimento integral.

INTEGRAÇÃO CURRÍCULO E TECNOLOGIAS: O CONCEITO DE WEB CURRÍCULOS

Pensar a integração das tecnologias digitais na Educação Infantil exige compreender o currículo não como um documento estático, mas como um processo dinâmico, em constante construção e negociação. Gimeno Sacristán (2000, p. 20) lembra que “o currículo não é um simples plano de estudos ou uma lista de conteúdos a serem ensinados, mas sim um processo que reflete as intenções, as práticas e os contextos sociais nos quais se desenvolve.” Assim, mais do que um prescrito normativo, o currículo é uma prática viva, atravessada pelas experiências sociais, culturais e tecnológicas que constituem a realidade contemporânea.

Nesse sentido, pensar currículo implica reconhecer que a infância atual está imersa em múltiplas linguagens, entre elas as digitais, que não podem ser ignoradas no processo educativo. Para Almeida (2019), a integração das tecnologias demanda uma concepção inovadora, denominada web currículo, que articula práticas presenciais e digitais, valorizando aprendizagens significativas, autoria e participação.

O web currículo constitui-se em um espaço híbrido, em que práticas pedagógicas presenciais e online se articulam, favorecendo aprendizagens significativas, autoria e participação. Esse movimento implica reconhecer que as crianças não são apenas receptoras de informações, mas sujeitos que constroem, compartilham e transformam saberes, dialogando com a cultura digital na qual já estão inseridas. (ALMEIDA, 2019, p. 63)

Essa perspectiva rompe com a visão de currículo centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos, ao compreender a criança como protagonista de sua aprendizagem e como sujeito capaz de criar narrativas próprias a partir das linguagens digitais. Valente et al. (2014) corroboram essa ideia ao destacar que as tecnologias, quando bem integradas, não apenas ampliam as formas de expressão das crianças, mas também transformam as práticas pedagógicas, tornando-as mais abertas, interativas e conectadas às realidades vividas pelos alunos.

Silva (2017, p. 90) também enfatiza que “quando currículo e tecnologias digitais se encontram, ocorre a construção de narrativas curriculares que dão voz a crianças e professores, permitindo-lhes criar, compartilhar e transformar experiências.” Esse entendimento é central para a Educação Infantil, pois desloca o foco da tecnologia como recurso complementar para reconhecê-la como linguagem cultural que, somada ao brincar, à oralidade, à arte e às interações, potencializa as aprendizagens.

Exemplos de aplicação prática podem ser observados em projetos pedagógicos que integram atividades presenciais e digitais de forma crítica e criativa. Um grupo de crianças, por exemplo, pode desenvolver um projeto sobre a natureza, no qual, além de explorar o jardim da escola e realizar registros com desenhos e fotografias, utiliza tablets ou câmeras digitais para capturar imagens, produzindo posteriormente um mural digital coletivo. Essas experiências ilustram o que Almeida e Valente (2014) denominam de web currículo, no qual práticas digitais e presenciais se entrelaçam, favorecendo aprendizagens significativas e autoria.

Outro exemplo é o uso de aplicativos simples de criação de histórias ou livros digitais, nos quais as crianças podem narrar episódios do cotidiano, criar personagens e registrar suas falas em áudio. Essa prática se articula ao campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, promovendo o direito de “expressar” e fortalecendo a oralidade, a imaginação e a autoria infantil. De acordo com Moran (2015, p. 27), “as tecnologias, quando integradas à criação de narrativas e projetos, permitem às crianças assumirem um papel ativo, produzindo significados e compartilhando experiências em contextos de aprendizagem colaborativa”. (MORAN, 2015, p. 27)

Também é possível integrar vídeos e áudios produzidos pelas próprias crianças como parte de rodas de conversa, em que elas apresentem suas produções para os colegas, fortalecendo os direitos de “participar” e “conviver”. Kenski (2012, p. 42) ressalta que:

a tecnologia só adquire sentido pedagógico quando se transforma em linguagem de interação, expressão e construção coletiva de conhecimento, permitindo que professores e alunos se tornem sujeitos ativos do processo educativo. (KENSKI, 2012, p. 42)

Nesse sentido, o web currículo não apenas incorpora as tecnologias digitais ao processo educativo, mas o faz de forma a garantir que elas se tornem meios de expressão e interação, e não apenas ferramentas de consumo de conteúdo.

O papel do professor, nesse contexto, é o de mediador crítico, que cria condições para que a tecnologia não seja reduzida ao entretenimento ou à reprodução de práticas tradicionais em novos formatos, mas se torne instrumento de autoria e emancipação. Como destaca Imbernón (2010, p. 45), “a formação continuada deve estar vinculada a processos coletivos de reflexão e à construção compartilhada de alternativas pedagógicas que respondam às mudanças sociais e culturais.” Essa concepção reafirma que a integração das TDIC deve ocorrer de forma intencional, crítica e criativa.

A coordenação pedagógica também desempenha papel essencial nesse processo, oferecendo suporte formativo, promovendo reflexão coletiva e criando condições para que os professores ressignifiquem suas práticas à luz das novas demandas da cultura digital. Ainda que haja desafios — como a insuficiência de infraestrutura, a desigualdade de acesso e a carência de formação docente específica —, as possibilidades abertas pelo web currículo são promissoras, pois favorecem a construção de aprendizagens significativas.

Almeida (2019, p. 63) reforça que “as tecnologias digitais, quando articuladas ao currículo, devem ser compreendidas como linguagens que ampliam as formas de expressão, promovendo autoria e participação.” Nesse sentido, a inserção crítica das crianças na cultura digital deve ser assegurada por políticas de formação docente e apoio pedagógico, garantindo que a tecnologia seja utilizada de forma ética, consciente e inclusiva.

FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação Infantil depende diretamente da formação docente e das condições de trabalho oferecidas aos profissionais. Muitos professores ainda não tiveram, em sua trajetória de formação inicial, contato consistente com práticas que envolvessem o uso pedagógico das tecnologias digitais, o que gera insegurança e, em alguns casos, resistência em incorporá-las ao cotidiano da sala de aula. Tal situação é agravada pela falta de infraestrutura adequada em muitas redes de ensino, especialmente as públicas, em que a ausência de acesso à internet ou de equipamentos compatíveis torna inviável a efetivação de práticas inovadoras.

Educadores foram levados, sem qualquer oportunidade de escolha ou formação, a lançar mão das TDIC no desenvolvimento do trabalho pedagógico, em condições um tanto quanto frágeis devido à falta de acesso ou dificuldades de conexão à internet. Essa realidade evidenciou, de forma dolorosa, a necessidade de políticas públicas consistentes para formação docente e infraestrutura tecnológica adequada. (SILVA, 2020b, p. 45)

É necessário compreender que o papel do professor frente às TDIC não se reduz ao domínio técnico de ferramentas, mas envolve sobretudo a capacidade de utilizá-las de forma crítica, criativa e articulada ao currículo. Nesse sentido, Freire (2009) lembra que a prática pedagógica deve ser entendida como um ato dialógico, no qual professores e alunos constroem conhecimento juntos, em permanente interação. A mediação docente, portanto, deve favorecer a autoria das crianças e não restringi-las a um consumo passivo de conteúdos digitais. Outro aspecto essencial é o papel da coordenação pedagógica, que precisa assumir a responsabilidade de promover formações contínuas, reflexões coletivas e acompanhamento sistemático do trabalho docente. A tecnologia, inserida de forma acrítica, corre o risco de ser banalizada, transformando-se em recurso meramente ilustrativo. Para que sua utilização seja significativa, é fundamental que haja intencionalidade pedagógica, alinhada aos direitos de aprendizagem e aos campos de experiência previstos pela BNCC.

Entre os principais desafios enfrentados estão a formação insuficiente, a resistência de parte dos profissionais, a carência de políticas públicas que direcionem a integração das tecnologias na Educação Infantil e a desigualdade de acesso entre diferentes contextos escolares. Apesar desses obstáculos, é importante destacar que, quando mediadas de forma consciente, as TDIC ampliam as linguagens, fortalecem o protagonismo infantil e aproximam a escola da realidade cultural em que as crianças estão inseridas. O desafio, portanto, não está em decidir se a tecnologia deve ou não estar presente, mas em garantir que sua presença seja orientada por práticas pedagógicas críticas, criativas e inclusivas.

CONCLUSÃO

A reflexão apresentada ao longo deste artigo permite compreender que a Educação Infantil, conforme organizada pela BNCC, é uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, articulada a direitos de aprendizagem, campos de experiência e à organização por faixas etárias. Contudo, nota-se que o documento não estabelece diretrizes específicas sobre a inserção das tecnologias digitais, configurando uma lacuna que precisa ser problematizada diante da realidade contemporânea.

A infância atual é vivida em meio à cultura digital, o que torna imprescindível discutir as possibilidades e limites do uso pedagógico das TDIC. Os argumentos aqui desenvolvidos demonstram que, embora haja riscos relacionados à desigualdade de

acesso, ao excesso de exposição às telas e à formação insuficiente dos professores, também existem grandes potencialidades. As tecnologias podem ampliar linguagens, favorecer a autoria infantil, promover novas formas de interação e enriquecer o currículo, desde que utilizadas de modo crítico, criativo e mediado pedagogicamente.

O conceito de web currículo, conforme desenvolvido por Almeida e Valente, oferece um caminho promissor ao propor uma articulação entre práticas presenciais e digitais, de forma a garantir aprendizagens significativas, autoria e participação. Esse conceito reafirma a necessidade de compreender a tecnologia não como substituta do brincar ou das interações, mas como linguagem cultural contemporânea que pode se somar às demais, fortalecendo o desenvolvimento integral das crianças.

Conclui-se que o maior desafio está em superar as lacunas normativas, as desigualdades de acesso e as fragilidades formativas. Isso exige políticas públicas consistentes, investimento em infraestrutura e formação continuada dos professores, além do engajamento das coordenações pedagógicas em apoiar práticas inovadoras. As TDIC, quando inseridas de maneira consciente, tornam-se instrumentos de inclusão e de ampliação das experiências infantis. Assim, é possível garantir que a Educação Infantil esteja em sintonia com as demandas sociais do século XXI, assegurando às crianças o direito de viver plenamente sua infância e de dialogar com as múltiplas linguagens que constituem a sociedade contemporânea. As TDIC, quando integradas de forma crítica e consciente, devem ser compreendidas como aliadas do brincar e da interação, nunca como substitutas, fortalecendo a infância como tempo de descobertas e de direitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Currículo, tecnologias e culturas: um movimento em construção. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 850-873, 2014.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Web currículo e educação. *Revista de Educação*, v. 22, n. 1, p. 59-74, 2019.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Currículo e tecnologias digitais: integração e autoria. Campinas: Unicamp, 2014.

ALVES, Gilberto Lacerda. Os pueri digitais: infância e cultura digital. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 87-104, jan./mar. 2014.

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BUCKINGHAM, David. Crescer na era das mídias eletrônicas. São Paulo: Loyola, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas: Papirus, 2015.

RIVOIR, Ana; ESCUDER, Maria. Inclusão digital: velhas desigualdades e novas tecnologias. Revista CTS, Montevideu, v. 9, n. 25, p. 67-84, 2014.

SILVA, João Alberto. Tecnologias digitais na educação infantil: desafios da prática pedagógica. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 110-130, 2020b.

SILVA, Maria Cristina da. Currículo, narrativas e tecnologias digitais. Revista de Educação, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 85-98, 2017.

SILVA, Maria Cristina da; SILVA, João Alberto. Currículo e tecnologias digitais: a voz dos sujeitos da aprendizagem. Revista Educação em Questão, Natal, v. 41, n. 2, p. 189-203, 2013.

VAILLANT, Denise. Políticas educativas e equidade: o caso do Plan Ceibal no Uruguai. Montevideu: UNESCO, 2013