



**UNIVALI**  
**UNIVERSIDADE**  
**DO VALE DO ITAJAÍ**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI**  
**VICE-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**EDEMILSON DA SILVA MUNIZ**

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO**  
**CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: TECENDO CONCEPÇÕES A PARTIR**  
**DAS PRÁTICAS DOCENTES EM BALNEÁRIO CAMBORIÚ/SC**

**ITAJAÍ**  
**2025**

**EDEMILSON DA SILVA MUNIZ**

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO  
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: TECENDO CONCEPÇÕES A PARTIR  
DAS PRÁTICAS DOCENTES EM BALNEÁRIO CAMBORIÚ/SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador/a: Prof(a). Dra. Ediene do Amaral Ferreira

**ITAJAÍ  
2025**

**EDEMILSON DA SILVA MUNIZ**

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO  
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: TECENDO CONCEPÇÕES A PARTIR  
DAS PRÁTICAS DOCENTES EM BALNEÁRIO CAMBORIÚ/SC**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade do Vale do Itajaí,

Linha de Pesquisa: Políticas para a Educação Básica e Superior;

Itajaí, 28 de maio de 2025.

Profa. Dra. Verônica Gesser  
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Ediene do Amaral Ferreira  
UNIVALI – Orientadora

Prof. Dra. Adriana Gomes Alves  
UNIVALI

Prof. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Dedico esta produção intelectual a todas as minhas professoras e professores que fizeram parte do meu percurso formativo ao longo da minha vida e me inspiraram a esperar na educação!

## AGRADECIMENTOS

É com muita emoção que concluo esta dissertação, fazendo meus agradecimentos com lágrimas nos olhos e com o coração transbordando de felicidade. Constituir-se um pesquisador, leitor e escritor não é tarefa fácil, mas é transformador, pois entendemos o quanto somos seres incompletos, inacabados e cheios de dúvidas, perguntas e respostas que geram outras tantas perguntas. E é exatamente nesse movimento que a vida vai fazendo sentido, pois coloca-nos frente a muitos desafios a serem entendidos, então isso é bom, porque uma vida sem desafios, segundo Sócrates, não vale a pena ser vivida!

Agradeço, antes de tudo, ao “criador” desse universo tão vasto e cheio de possibilidades a cada novo dia, e o mestrado foi uma delas!

Agradeço a mim mesmo, por ter levado adiante, mesmo em momentos muito difíceis, um sonho tão genuíno: tornar-se mestre em educação!

Agradeço a minha amada Maria, este ser tão único e especial que Deus escolheu para eu chamar de mãe. Gratidão por todo o incentivo, mesmo com poucas condições, você, minha mãe, sempre dizia e diz: “O estudo é tudo!”

Ao meu irmão e amigo Edenilton, que tanto “encheu meu saco” para iniciar o mestrado. Gratidão por sempre perguntar: “o seu projeto está pronto?”, era uma pergunta retórica, porém, jogada ao universo e transformada em realidade.

A toda a minha família, por sempre compreender as ausências necessárias para esse tempo dedicado aos estudos!

Agradeço a minha Orientadora Ediene do Amaral Ferreira por ter acreditado em mim e ter apoiado esta pesquisa, mesmo em momentos de “apagões”. Obrigado pelos elogios na escrita, me fizeram avançar!

Ao meu pequeno grande companheiro, amigo e refúgio de todas as horas solitárias durante o processo de leitura e escrita, gratidão ao meu cachorrinho Zeca, você foi paciente durante esse tempo, deitado nos meus pés enquanto eu escrevia. Sua companhia, lambeijos e carinho foram terapêuticos para mim!

Ao meu amado J.M.A.M, que entre idas e vindas evolui comigo durante esse processo.

A você, minha amiga, Ana Cláudia Mota Estevam, por vezes, uma coorientadora nesse processo. Gratidão pelos livros emprestados, que sempre tentei furtrar, e por todo apoio, paciência, encontros, partilha, leveza e amizade.

As minhas amigas, pessoas incríveis que compartilharam esse caminho comigo, Tânia e Simone. Obrigado pelas palavras de encorajamento, pelos encontros revigorantes e por segurarem a minha mão em meio à solidude da escrita.

Aos felizes encontros da vida, Schay e Dila, gratidão por sempre me fazerem sorrir e por me ajudarem a enxergar, em momentos de escuridão, o quanto sou resiliente e capaz!

À professora Verena Wiggers, um ser humano que foi um divisor de águas na minha formação e constituição profissional. Não tenho palavras para mensurar tamanha ajuda, lá em 2020, quando quis rascunhar um projeto e a senhora, prontamente, me auxiliou. Gratidão por tanto!

A todos os meus colegas próximos, que não ousou citar os nomes, pois, provavelmente, esqueceria de alguém, obrigado pela admiração de sempre e por todos os compartilhamentos na jornada da vida!

À Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), por ter acreditado na educação municipal pública de Balneário Camboriú e aberto essa turma de mestrado especial, com valor mais acessível, na qual tive o privilégio de entrar. Os agradecimentos são estendidos a todos os professores que compartilharam seu conhecimento, tempo e um pouco de si durante o curso!

Agradeço imensamente aos meus 20 colegas de turma, que se mantiveram fortes nas noites de segundas e quartas-feiras, mesmo em meio ao cansaço, estávamos determinados a prosseguir. Parabéns para nós, conseguimos!

A todas as professoras de Balneário Camboriú que participaram desta pesquisa, respondendo ao questionário investigativo, muitíssimo obrigado, vocês contribuíram significativamente com os objetivos relacionados à temática.

Sou grato à Secretaria de Educação do município de Balneário Camboriú, por ter dado anuência para a realização da pesquisa com as professoras da pré-escola (Jardim II) na Educação Infantil; certamente colheremos os frutos desta parceria por meio das interlocuções que ressignificam o olhar.

E, finalmente, agradeço às professoras que compuseram a minha banca de defesa: Lucia Maria Martins Giraffa e Adriana Gomes Alves. Cada uma, à sua

maneira, contribuiu, desde a qualificação, para que, ao final, o tão esperado dia de defender a presente pesquisa chegasse. Muito obrigado pelo olhar sensível e colaborativo de cada uma!

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante se sentou na areia da praia e disse: “Não há mais que ver”, sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o verão que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar viagem. Sempre.

José Saramago

## RESUMO

O presente estudo está vinculado à linha de pesquisa “Políticas para a Educação Básica e Superior” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), teve como propósito compreender as concepções, limitações e perspectivas dos docentes da Educação Infantil (EI) da rede municipal de Balneário Camboriú (SC) em relação às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), situando sua presença e impacto na organização das práticas pedagógicas. A pesquisa foi motivada por uma realidade ainda marcada por desigualdades no acesso, escassez de formação continuada e dificuldades na inserção crítica e significativa das tecnologias digitais no cotidiano das instituições educativas voltadas à infância. A questão de pesquisa norteadora foi: Quais são as concepções de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação situadas na prática pedagógica dos professores da Educação Infantil no município de Balneário Camboriú? Para respondê-la, definiu-se como objetivo geral: compreender quais são as concepções, limitações e perspectivas dos docentes da Educação Infantil relacionadas às TDIC na organização das suas práticas pedagógicas. Os objetivos específicos foram: identificar as concepções de TDIC dos professores participantes; analisar como são adotadas nas práticas pedagógicas; e caracterizar as limitações identificadas na adoção das TDIC. A pesquisa fundamenta-se nos estudos de Kenski (2013), Moran (2015), Valente (2011), Almeida (2014), e na legislação educacional vigente, que discutem o papel das TDIC na Educação Infantil e na formação docente. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, com análise descritiva dos dados produzidos por meio de um questionário online, respondido por 45 professoras da etapa da pré-escola (Jardim II) da rede municipal. Os resultados indicaram que, embora os docentes reconheçam a relevância das TDIC para a prática pedagógica e relatem experiências positivas com seu uso, ainda enfrentam diversos desafios, como a falta de recursos materiais, a instabilidade da conexão com a internet, a escassez de formação continuada específica e o uso majoritário de equipamentos pessoais. A análise revelou ainda que as concepções docentes sobre as TDIC variam entre compreensões mais amplas e críticas, e compreensões mais restritas e utilitárias, indicando a necessidade de maior aprofundamento conceitual na formação inicial e continuada. Constatou-se, também, que as experiências exitosas relatadas pelos docentes estão fortemente vinculadas à sua própria iniciativa e esforço individual, o que evidencia lacunas no suporte institucional. A pesquisa aponta para a urgência de políticas públicas de formação docente contínua, investimentos estruturais e iniciativas que promovam uma apropriação crítica e significativa das TDIC na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** TDIC; Educação Infantil; Concepções Docentes; Práticas Pedagógicas.

## ABSTRACT

This study is linked to the research line “Policies for Basic and Higher Education” of the Graduate Program in Education at the University of Vale do Itajaí (UNIVALI). It aimed to understand the conceptions, limitations, and perspectives of Early Childhood Education (ECE) teachers in the Municipal Public System of Balneário Camboriú (SC), regarding Digital Information and Communication Technologies (DICT), highlighting their presence and impact on the organization of pedagogical practices. The research was motivated by a reality still characterized by unequal access, lack of ongoing training, and difficulties in critically and meaningfully incorporating digital technologies into the daily routines of educational institutions focused on early childhood. The guiding research question was: What are the conceptions of Digital Information and Communication Technologies situated in the pedagogical practices of Early Childhood Education teachers in the municipality of Balneário Camboriú? To answer this, the general objective was to understand the conceptions, limitations, and perspectives of ECE teachers regarding DICT in the organization of their pedagogical practices. The specific objectives were: to identify the participating teachers’ conceptions of DICT; to analyze how they are adopted in pedagogical practices; and to characterize the limitations identified in their adoption. The research was grounded in the theoretical contributions of Kenski (2013), Moran (2015), Valente (2011), Almeida (2014), and current educational legislation, which discuss the role of DICT in Early Childhood Education and teacher training. A qualitative methodological approach was adopted, with descriptive analysis of data collected through an online questionnaire answered by 45 preschool teachers (Jardim II) from the Municipal Public System. The results indicated that although teachers recognize the relevance of DICT for pedagogical practice and report positive experiences with their use, they still face several challenges, such as lack of material resources, unstable internet connection, insufficient ongoing training, and the predominant use of personal devices. The analysis also revealed that teachers’ conceptions of DICT range from broader and more critical understandings to narrower and more utilitarian ones, indicating the need for deeper conceptual development in both initial and continuing education. Furthermore, it was found that successful experiences reported by teachers were strongly tied to their own initiative and individual effort, highlighting gaps in institutional support. The research indicates the urgency of public policies for continuous teacher education, structural investments, and initiatives that promote a critical and meaningful appropriation of DICT in Early Childhood Education.

**Keywords:** DICT; Early Childhood Education; Teacher Conceptions; Pedagogical Practices.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Etapas do estado do conhecimento a partir da leitura em Morosini .....	10
Figura 2 -	Nuvem de palavras com as palavras-chave consideradas nas pesquisas escolhidas para análise .....	24
Figura 3 -	Linha do Tempo da História da Educação Infantil no Brasil como Primeira Etapa da Educação Básica .....	36
Figura 4 -	Mapa do município de Balneário Camboriú por zoneamento ....	47
Figura 5 -	Divisão das crianças da Educação Infantil no município de Balneário Camboriú conforme faixa etária .....	49

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das docentes por faixa etária .....	54
Tabela 2 - Formação acadêmica das docentes .....	54
Tabela 3 - Tempo de experiência das docentes .....	55
Tabela 4 - Vínculo profissional das participantes .....	56
Tabela 5 - Distribuição das docentes por faixa etária .....	63
Tabela 6 - Frequência de uso para os diferentes recursos digitais .....	67
Tabela 7 - Categorias de análise conforme as limitações para a adoção das TDIC .....	71
Tabela 8 - Possibilidades de uso das TDIC na concepção das docentes ....	73
Tabela 9 - Principais categorias temáticas das respostas .....	75

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas encontradas a partir da combinação dos descritores estabelecidos (Capes) .....	11
Quadro 2 - Pesquisas (teses e dissertações) encontradas a partir da combinação dos descritores estabelecidos .....	14
Quadro 3 - Critérios de inclusão e exclusão dos principais achados para a leitura detalhada no banco de dados da Capes e do BDTD .....	16
Quadro 4 - 27 NEI por zoneamento .....	48
Quadro 5 - Principais categorias temáticas das respostas .....	73
Quadro 6 - Categorias de experiências pedagógicas com uso das TDIC na EI .....	77

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Nível de importância das TDIC .....	60
Gráfico 2 -	Pesquisas (teses e dissertações) encontradas a partir da combinação dos descritores estabelecidos .....	61
Gráfico 3 -	Critérios de inclusão e exclusão dos principais achados para a leitura detalhada no banco de dados da Capes e do BDTD .....	62
Gráfico 4 -	27 NEI por zoneamento .....	65
Gráfico 5 -	Principais categorias temáticas das respostas .....	66

## LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Infantil
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IA	Inteligência Artificial
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NEI	Núcleo de Educação Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNED	Política Nacional de Educação Digital
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
Univali	Universidade do Vale do Itajaí

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1.1	Contextualização e Problema de Pesquisa .....	4
1.2	Objetivos .....	6
1.3	Relevância Científica e Prática .....	6
1.4	Estrutura do Trabalho .....	9
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1</b>	<b>Estado do Conhecimento .....</b>	<b>9</b>
2.2	As TDIC e as Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (1ª Categoria de Análise) .....	24
2.3	As TDIC e a Formação Continuada do Professor da Educação Infantil (2ª Categoria de Análise) .....	25
2.4	As TDIC e as Contribuições no Contexto da Educação Infantil (3ª Categoria de Análise) .....	27
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>30</b>
3.1	O Lugar Social da Criança e sua Ressignificação no Decorrer da História .	30
3.2	A Educação Infantil no Percorso Formativo Humano: Inserção das Crianças na Primeira Etapa da Educação Básica no Brasil .....	32
3.3	As TDIC no Contexto da Educação Infantil .....	37
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>45</b>
4.1	Contexto da Pesquisa .....	46
4.2	Fluxo da Pesquisa .....	49
<b>5</b>	<b>DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>53</b>
5.1	Seção 1 do Questionário: Apresentação da Pesquisa e Consentimento de Participação .....	53
5.2	Seção 2 do Questionário: Perfil dos Participantes .....	53
5.3	Seção 3 do Questionário: TDIC no contexto da Educação Infantil .....	56
5.4	Seção 4 do Questionário: TDIC Prática Pedagógica da Educação Infantil	65

## 1 INTRODUÇÃO

*Por vezes sentimos que aquilo que fazemos é apenas uma gota no oceano. Mas o oceano seria menor se lhe faltasse uma gota.*

Madre Teresa de  
Calcutá

O tema de estudo desta pesquisa relaciona-se à minha experiência profissional como supervisor escolar. Licenciado em História (2015), especialista em Educação no campo da Supervisão Escolar (2015) e supervisor escolar efetivo desde 2015 pelo concurso público na Secretaria Municipal de Educação em Balneário Camboriú. Atuando em Núcleo de Educação Infantil (NEI), articulo o trabalho pedagógico com docentes que atendem crianças de Jardim I e II (pré-escola).

Em 2018, realizei outra especialização em Gestão Escolar. A partir disso, em meio a inúmeras formações continuadas e busca por cursos voltados para o campo da Educação Infantil (EI), fui convidado para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação (2020), como técnico pedagógico, no Departamento de Educação Infantil. No mesmo ano, fomos pegos de surpresa pelo distanciamento social, em virtude da pandemia de covid-19. Desse modo, como Secretaria de Educação, tivemos que reorganizar todo o processo para que os professores da EI realizassem a manutenção de vínculo com as crianças e suas famílias.

Todo esse processo, voltado para a comunicação digital em meio ao isolamento social, fez com que os professores utilizassem novas formas de interações, plataformas digitais e ferramentas durante esse percurso. Assim, foi perceptível evidenciar o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) desde a primeira etapa da Educação Básica. Meu interesse, como supervisor escolar, era despertado cada vez mais, tendo em vista a necessidade desse conhecimento para orientar os professores.

Em 2021, ainda em meio ao cenário da pandemia, tive a oportunidade de cursar uma disciplina isolada, como aluno especial, no mestrado da Universidade Federal do nosso estado (UFSC) na linha de pesquisa “Educação, Comunicação e Mídias”. A disciplina “Narrativas na Cultura Digital” ampliou meu conhecimento e potencializou meu desejo em pesquisar temáticas relacionadas ao mundo

digital e suas principais interlocuções voltadas para o campo educacional, principalmente quanto à EI, por ser meu lugar de fala profissional.

Nessa busca pelo aprimoramento profissional, atendendo às demandas emergentes no campo da educação, percebi o quanto as transformações ocorridas na sociedade ao longo dos anos e reverberadas no contexto educacional não são acompanhadas, na maioria das vezes, pelos professores. A ascensão das TDIC no mundo contemporâneo é um exemplo desse processo: a falta de conhecimento dos docentes ou a infraestrutura precária nas instituições educacionais corroboram a urgência em considerarmos essa temática nos holofotes do século XXI, pois é um conhecimento relevante para a continuidade no percurso formativo docente.

O tema apresentado nesta pesquisa atenta-se ao debate no campo da educação quanto ao avanço das novas TDIC. Essa ascensão está em todas as dimensões da vida cotidiana, incluindo o próprio ambiente escolar, desde a EI até o Ensino Médio. Desse modo, conforme Santaella (2013) e Lévy (1999), o contraponto relacionado às tecnologias digitais, na área da educação, corresponde ao modo de utilização, e não especificamente a sua incorporação de fato, ou seja, não basta apenas inseri-las, é necessário explorar suas especificidades interativas e linguagens diversas.

No contexto da EI, a incorporação de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos professores é um movimento em constante evolução. Entretanto, compreender as concepções que os professores têm sobre essas tecnologias e os possíveis desafios enfrentados em sua utilização é vital para garantir uma integração efetiva e de modo crítico-reflexivo para o desenvolvimento das crianças ao longo do seu percurso formativo.

A concepção dos professores no tocante às TDIC tem se tornado tema de grande relevância e interesse no contexto educacional, considerando que “aprender e ensinar no entorno digital envolve a construção de um agir e pensar crítico, responsável e solidário de modo a assegurar [...] oportunidades e possibilidades [...] colocados pela cultura digital” (Fantin; Rivoltella, 2021, p. 12). No cenário contemporâneo, as tecnologias digitais têm desempenhado um papel cada vez mais significativo nos processos formativos. Pérez Gómez (2015) corrobora evidenciando que não podemos entender os processos de ensino e

aprendizagem, no qual as pessoas estão em contato com a informação e o conhecimento, desconsiderando as influências das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), oferecendo recursos e ferramentas que podem enriquecer as práticas pedagógicas e promover a participação ativa dos sujeitos de aprendizagem desde a EI.

Buckingham (2003) argumenta que os professores devem fortalecer a participação das crianças na produção de mídias, pois elas alteram e produzem novos modos de vida e, com isso, também uma nova representação de infância. Logo, quando pensamos em tecnologias digitais, estamos indo além, pois é necessário pensar na educação para as mídias, para um letramento digital crítico, participativo, colaborativo, em detrimento apenas do consumo desses artefatos digitais.

Ressalta-se que na EI as crianças são reconhecidas como seres íntegros e de direitos que aprendem a ser e conviver com elas mesmas, com os demais e com o meio ambiente de maneira articulada e gradual. Nesse cenário, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, natureza e pessoas precisam estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia (Brasil, 2018).

Nesse entendimento, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) faz um avanço histórico quando reconhece a EI como a primeira etapa essencial da Educação Básica no Brasil e elenca os direitos de aprendizagem na EI, estabelecendo relações com as novas tecnologias. Desse modo, a criança deve “expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (Brasil, 2018, p. 38), ou seja, podemos compreender as TDIC como um novo formato de linguagem que a criança se apropria ao longo de sua inserção na cultura.

Contudo, a efetiva utilização das tecnologias digitais no planejamento pedagógico requer professores atualizados, capazes de explorar plenamente o potencial dessas ferramentas no ambiente escolar. Reitera-se, no entanto, conforme Soares (2005), que não se pretende julgar ou mesmo desqualificar as práticas pedagógicas dos professores que não usam tais tecnologias como

recursos pedagógicos, a intenção é mostrar como a utilização dessa área de conexão e interação pode potencializar e favorecer novas práticas, modos de comunicação e linguagens.

Nesse contexto, é fundamental compreender quais são as impressões, concepções e perspectivas dos docentes da EI relacionadas às TDIC em sua prática pedagógica. Isso se torna ainda mais relevante considerando o ambiente dinâmico e em constante evolução em que as crianças, como sujeitos em processo formativo, estão inseridas. Diante do exposto, a justificativa para a realização desta pesquisa reside na pertinência em compreender o desenvolvimento profissional dos professores da EI na rede pública de ensino de Balneário Camboriú no tocante à integração das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Ao investigar tais concepções vinculadas às TDIC, pretende-se fornecer subsídios para a reflexão crítica sobre a prática docente, ampliando suas perspectivas e estratégias pedagógicas.

A compreensão dos possíveis desafios e das limitações enfrentados pelos professores em sua formação docente contribuirá para a identificação de barreiras e percalços que podem dificultar e/ou mesmo influenciar na efetiva incorporação das TDIC na organização e criação de suas práticas pedagógicas. A partir dessa pesquisa, pretende-se refletir sobre prováveis rumos, com uma pequena amostra de geração de dados, capazes de compreender e representar o cenário municipal referente a questões e/ou situações que possam colaborar com a integração significativa das TDIC a partir de um viés crítico-reflexivo, participativo e colaborativo na prática dos docentes da EI.

### 1.1 Contextualização e Problema da Pesquisa

A sociedade está vivendo uma revolução tecnológica importante, a “Revolução Digital”. Segundo Gabriel (2013), essa revolução leva a uma nova “Era Digital”, desencadeando transformações nas formas de comunicação e relações humanas. Desse modo, não há como desconsiderar as contribuições das tecnologias digitais para o aprimoramento de práticas pedagógicas que favoreçam os processos formativos no ambiente escolar desde a EI.

A rápida disseminação das tecnologias digitais nas últimas décadas

alterou profundamente o cenário educacional, apresentando novos desafios e oportunidades para os processos de ensino e aprendizagem. Embora Prensky (2001) tenha difundido amplamente os conceitos de nativos e imigrantes digitais, essa categorização vem sendo contestada por estudiosos contemporâneos, como Buckingham (2019) e Kenski (2013). Para esses autores, estar inserido em um ambiente digital não implica, necessariamente, o desenvolvimento de uma apropriação crítica dos recursos tecnológicos. Nesse contexto, Jenkins (2006) ressalta que a verdadeira competência digital vai além do domínio técnico das ferramentas, englobando habilidades como comunicação, colaboração e criação de conteúdo digital.

Dessa forma, considerando que muitos professores atualmente em exercício já cresceram em um contexto marcado pela presença das tecnologias digitais, o desafio se desloca para o fomento de um letramento digital crítico. Esse letramento deve transcender a mera familiaridade com dispositivos e aplicativos, incorporando-os de forma intencional e reflexiva às práticas pedagógicas na EI. Diante do exposto, faz-se necessário (re)pensar as relações, as múltiplas linguagens, bem como as experiências e vivências propostas pelos docentes às crianças na EI.

Na rede pública de ensino de Balneário Camboriú, especificamente na EI, é vital compreender como os professores veem as TDIC e quais são suas concepções a partir delas. A criação de novas abordagens para os processos formativos na EI coloca a criança no centro do processo de construção de significados, enquanto o professor desempenha o papel de mediador entre a criança, a informação/compreensão e as TDIC.

Nesse sentido, a revolução digital não está apenas transformando os formatos de comunicação, de acordo com Santaella (2003), em uma necessidade contínua de pensar sobre as transformações pelas quais o ser humano vem passando em contato com as tecnologias, modificações estas não apenas mentais, mas corporais e até mesmo moleculares. Com isso, o “digital” está criando uma nova forma de linguagem humana, que mescla o verbal, o visual e o sonoro. E é nesse contexto cultural digital que as crianças estão inseridas; mesmo que muitas possam estar à margem dessas modificações sociais, as relações humanas travadas no ambiente escolar expõem esses artefatos digitais

a partir das múltiplas linguagens e interações infantis.

Nessa perspectiva, investigar e compreender os modos pelos quais os professores da rede pública municipal de Balneário Camboriú da EI concebem e relacionam-se com as TDIC fomentará questionamentos e contribuições importantes para o campo da pesquisa, bem como o aprimoramento das práticas de formação continuada e as ressignificações de olhares quanto às TDIC no cotidiano da EI com vistas ao processo formativo das crianças. Para tanto, vale seguir o questionamento reflexivo no interior desta pesquisa, cuja pergunta basilar para compormos o diálogo é: Quais são as concepções de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação situada na prática pedagógica dos professores da Educação Infantil no município de Balneário Camboriú?

## 1.2 Objetivos

Objetivo geral:

- Compreender quais são as concepções, limitações e perspectivas dos docentes da EI relacionadas às TDIC na organização das suas práticas pedagógicas, considerando as escolas de EI da rede municipal de Balneário Camboriú.

Objetivos específicos:

- Identificar as concepções de TDIC dos professores da EI participantes da investigação.
- Analisar como as TDIC são adotadas nas práticas pedagógicas dos professores de EI participantes da investigação.
- Caracterizar quais são as limitações identificadas pelos docentes da EI, participantes da investigação, na adoção das TDIC nas suas práticas pedagógicas.

## 1.3 Relevância Científica e Prática

No contexto prático, compreender como os professores da pré-escola,

situados no último ano da EI, entendem e percebem as TDIC favorece lampejos pertinentes para o fazer pedagógico na primeira etapa da Educação Básica. Quando buscamos reconhecer tais concepções, limitações, desafios e possíveis contribuições das TDIC na prática pedagógica, este estudo pode colaborar com a formação permanente dos docentes, possibilitando uma rede integrada, crítica e colaborativa dessas tecnologias no percurso formativo das crianças na EI.

Essa investigação das concepções e práticas dos professores de EI em relação às TDIC busca contribuir também para o aprimoramento e a ampliação do conhecimento no campo teórico relativo às tecnologias digitais no contexto educacional da pré-escola. A pesquisa dialoga com as principais referências teóricas adotadas, a saber, Santaella, Fantin, Rivoltella, Pretto e Lévy, autores que discutem a emergência de pesquisar as especificidades interativas e integrativas das múltiplas linguagens e dos novos letramentos, atribuídos às TDIC, buscando a difícil tarefa de explicitar todos os lados das tecnologias digitais, e não somente o seu simples acesso ou mera integração.

Além disso, a pesquisa amplia a compreensão relacionada às implicações oriundas das TDIC no processo de formação das crianças desde a EI, alinhando-se à legislação contemporânea, como a Lei n. 14.1801 (Brasil, 2021) e a Lei n. 14.5332 (Brasil, 2023), que estabelecem a Política Nacional de Educação Digital (PNED), fomentando o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação, desde a pré-escola, bem como a BNCC.

Logo, ao investigar as percepções dos professores da pré-escola, situados na EI, primeira etapa da Educação Básica no Brasil, dentro do município de Balneário Camboriú, esta pesquisa mostra-se relevante na área científica, presente no campo da educação, já que procura identificar possíveis lacunas e arestas perceptíveis na formação continuada e permanente dos professores da EI, contribuindo, nesse contexto, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, criativas, reflexivas e colaborativas. Assim, a pesquisa fortalece o campo de conhecimento acadêmico no tocante ao debate crítico e reflexivo das TDIC na EI, promovendo matéria-prima intelectual para as futuras

---

<sup>1</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2021/lei/14180.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/14180.htm). Acesso em: 12 jun. 2025.

<sup>2</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2023-2026/2023/lei/14533.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/14533.htm). Acesso em: 12 jun. 2025.

pesquisas e na elaboração de temáticas formativas para os docentes.

#### 1.4 Estrutura do Trabalho

O volume está organizado em 5 capítulos. No capítulo 1, a introdução, descrevem-se a motivação, os objetivos gerais e específicos, a contextualização e o problema de pesquisa, a justificativa e a relevância acadêmica.

No capítulo 2, destaca-se a revisão de literatura, permitindo a compreensão de conceitos teóricos e principais trabalhos desta temática. Além disso, apresentam-se algumas discussões epistemológicas e metodológicas associadas a estudos anteriores referente à temática. A legislação vigente relativa ao tema também é abordada.

No capítulo 3, o leitor encontrará a fundamentação teórica que sustenta a pesquisa, com foco na relação entre as TDIC e a EI. Discutem-se as concepções e os desafios do uso das TDIC no contexto educacional, com base em autores que ancoram a pesquisa e na legislação educacional vigente.

No capítulo 4, descreve-se a análise dos dados constituídos a partir da coleta das respostas geradas pelo questionário investigativo, respondido pelos professores da pré-escola, público-alvo deste estudo.

Por fim, no capítulo 5, acentuam-se as considerações finais da dissertação, trazendo à tona as reflexões sobre o trabalho de pesquisa realizado, sistematizando os principais resultados, bem como algumas indicações para futuros estudos que explorem e ampliem ainda mais o campo de debate voltado para as tecnologias digitais na EI.

As referências da dissertação são apresentadas ao final do volume, seguidas pelos apêndices e anexos utilizados durante a pesquisa.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, apresentaremos a versão dos estudos sobre as TDIC na EI, bem como as concepções presentes nas práticas pedagógicas dos professores relacionadas à temática em estudo. Este trabalho tem por finalidade entender o estado do conhecimento relativo ao objeto de pesquisa desta dissertação, mapeando o acervo de trabalhos produzidos considerando o período entre 2018 a 2023 no banco de Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

### 2.1 Estado do Conhecimento

Conforme Morosini (2015), ao iniciar um trabalho científico, o pesquisador traz consigo um conjunto de crenças e conhecimentos prévios sobre o tema investigado. Assim, é relevante explorar o que outros estudiosos já descobriram sobre o assunto para enriquecer e aprimorar sua compreensão.

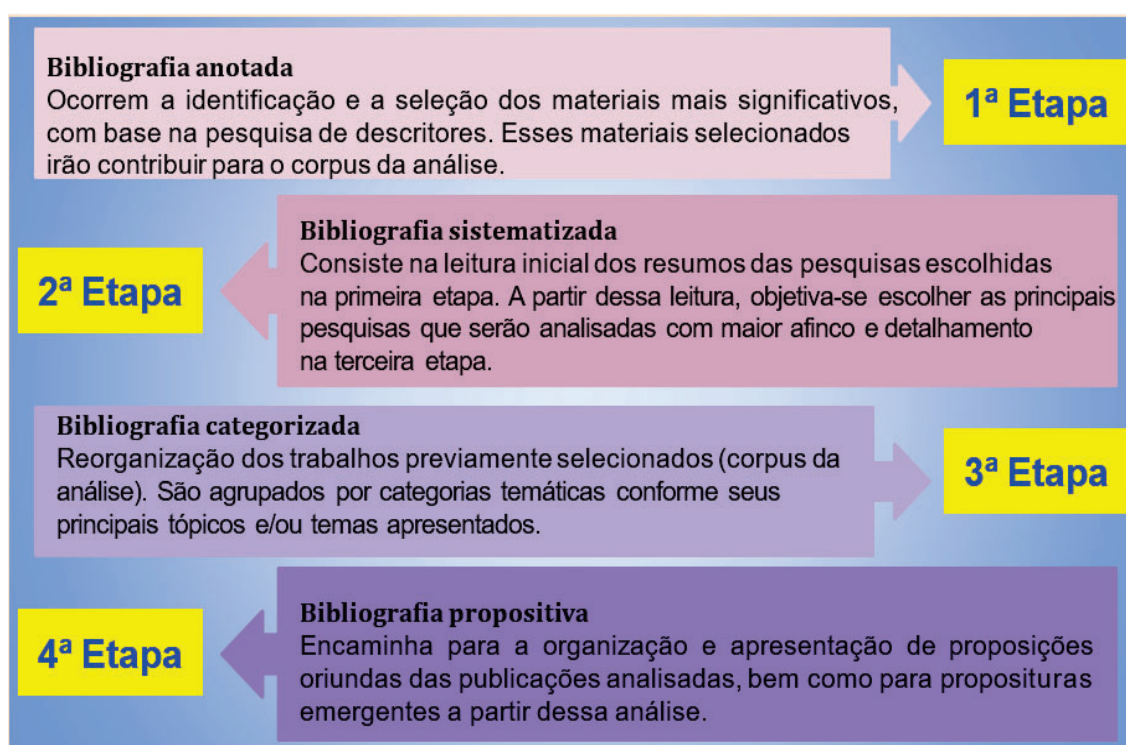
Para Romanowski e Ens (2006), o **estado do conhecimento** representa uma contribuição de extrema relevância na configuração do campo teórico de uma área de conhecimento, pois busca verificar os principais aportes da construção da teoria e prática pedagógica. Anuncia as limitações sobre o campo em que se guia a pesquisa, os seus hiatos de disseminação, bem como experiências inovadoras que impliquem alternativas de solução para os problemas da prática, reconhecendo os aportes da pesquisa na constituição de enfoques propostos pela própria área.

Para aprofundar o debate, Ferreira (2002) considera que os principais objetivos no estado do conhecimento são analisar e debater uma determinada produção acadêmica em diversos campos do conhecimento, buscando entender quais aspectos e dimensões têm sido destacados e privilegiados em diferentes épocas e locais. Isso envolve investigar como e sob quais condições são produzidas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. Essas análises são reconhecidas por adotarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema em questão, utilizando categorias e facetas específicas a cada trabalho para analisar o fenômeno.

Assim, essa busca do mapeamento das pesquisas relacionadas às TDIC na EI, bem como as concepções dos docentes, enfatiza e “colabora na compreensão de novos contextos geradores de investigação, que aponta tendências ou enfoques em âmbitos distintos de estudo (político, epistemológico, metodológico, conhecimento)” (Ferreira, 2002, p. 15).

O estado de conhecimento proposto por Morosini (2015) estrutura-se em quatro etapas: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva, conforme ilustrado na figura 1.

**Figura 1** - Etapas do estado do conhecimento a partir da leitura em Morosini



Adaptada de: Morosini (2015)

Quando as etapas do estado do conhecimento são desenvolvidas de modo sistemático, garantimos maior rigor científico na pesquisa, permitindo uma compreensão mais detalhada e ampla do panorama atual sobre o tema estudado. Com isso, para realizar o estado do conhecimento desta pesquisa, foram ponderadas as produções científicas intituladas, dissertações e teses referenciadas sobre o objeto de estudo desta pesquisa. A busca para o levantamento das produções acadêmicas foi efetuada no Capes<sup>3</sup> e na BDTD<sup>4</sup>, órgão de

<sup>3</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 12 jun. 2025.

responsabilidade do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Utilizaram-se como descritores de busca para esta pesquisa os operadores booleanos “AND” e “OR” a partir das seguintes combinações: “TDIC” AND “Educação Infantil”; “TDIC” AND “Práticas Pedagógicas”; “TDIC” AND “Concepções dos Professores”; “TDIC” AND “Concepções”; “TDIC” AND “Práticas Pedagógicas” OR “Concepções dos Professores”.

Os critérios de inclusão das pesquisas escolhidas foram:

- Publicações em língua nacional (portuguesa).
- Publicações dos últimos cinco anos (2018-2023).
- Somente dissertações e teses da área da educação, abordando a temática da TDIC e com foco na EI no último ano da pré-escola.

Como recorte cronológico, foram acentuadas pesquisas dos últimos cinco anos. O objetivo é captar dados de pesquisas recentes para as discussões. Como envolve as TDIC na EI, buscou-se explorar uma temática atual. Foram excluídas as publicações duplicadas nas bases de dados e aquelas que não abordassem notadamente as concepções e relações das práticas pedagógicas dos docentes da EI com as TDIC. Os principais achados serão mostrados em pormenores.

Serão apresentados a seguir os achados iniciais dos últimos cinco anos (2018- 2023) com base na primeira etapa do estado do conhecimento a partir da bibliografia anotada. O nome da base de teses e dissertações organizada pela Capes é Banco de Teses e Dissertações da Capes (também conhecido como Catálogo de Teses e Dissertações).

**Quadro 1** - Pesquisas encontradas a partir da combinação dos descritores estabelecidos (Capes)

Fonte	Descritores	Total
Capes	“TDIC” AND “Educação Infantil”	9
	TDIC” AND “Práticas Pedagógicas”	51
	“TDIC” AND “Concepções dos Professores”	0
	“TDIC” AND “Concepções”	4
	“TDIC” AND “Práticas Pedagógicas” OR “Concepções dos Professores”	416
<b>Total</b>		<b>480</b>

Fonte: dados sistematizados pelo autor a partir dos achados no banco de dados da Capes – 2018 a 2023

<sup>4</sup> Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 12 jun. 2025.

Inicialmente, na primeira tentativa, fiz a busca com os descritores “TDIC” AND “Educação Infantil”. Utilizando o recorte temporal de 2018 a 2023, houve um total de 9 dissertações, conforme quadro 1. A partir disso, buscou-se refinar esse resultado com a grande área de conhecimento (ciências humanas/multidisciplinar) e pesquisas voltadas para a educação, restando 8 dissertações.

Seguindo com a bibliografia anotada, utilizei a combinação dos descritores “TDIC” AND “Práticas Pedagógicas”. No recorte temporal da pesquisa, o total foi de 51 trabalhos, sendo 9 teses e 42 dissertações. Com o refinamento desses resultados, a partir da grande área de conhecimento (ciências humanas /multidisciplinar), bem como pesquisas voltadas para o campo da educação, ensino, ensino-aprendizagem e ciências sociais e humanidades, restaram 28 pesquisas (5 teses e 23 dissertações). Uma das pesquisas apareceu em duplicidade em relação ao primeiro descritor (“TDIC” AND “Educação Infantil”), restando 27 trabalhos para a etapa posterior da bibliografia sistematizada.

Dessas 27 pesquisas, para a leitura do título de cada uma, realizei uma pequena primeira observação pautada na leitura do resumo, cumprindo a etapa da bibliografia sistematizada. Foi possível perceber que um grande número estava em dissonância com os objetivos da minha procura, por isso pode-se eleger apenas 1 dissertação para uma posterior análise mais detalhada. Na grande maioria das vezes, as pesquisas eram voltadas para o Ensino Fundamental, Médio, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Ensino Superior; em outras, eram relacionadas somente à pandemia de covid-19 ou mesmo voltadas para áreas disciplinares específicas de conhecimento, como ciências, matemática, educação ambiental, entre outras.

Com os descritores “TDIC” AND “Concepções dos Professores”, na etapa da bibliografia anotada não encontrei nada dentro do recorte temporal estabelecido para esta pesquisa. Logo, busquei suprimir a palavra “professores” e realizar uma nova busca com a combinação “TDIC” AND “Concepções”, e foi possível encontrar 4 trabalhos, sendo 1 tese e 3 dissertações. Partindo para a etapa da bibliografia sistematizada, com a leitura inicial dos títulos e resumos das pesquisas, constatei que nenhuma é relevante para o escopo da minha pesquisa, tendo em vista que as 4 produções são voltadas para a relação das TDIC com o período pandêmico de

covid-19 e/ou para modalidades de ensino distintos ao da minha pesquisa, no caso a EI, com ênfase para os professores da pré-escola.

Em minha última tentativa, na etapa da bibliografia anotada, a partir da combinação dos descritores “TDIC” AND “Práticas Pedagógicas” OR “Concepções dos Professores”, respeitando o espaço cronológico de 2018 a 2023, houve um aumento substancial de trabalhos encontrados. Foi possível achar 416 pesquisas (sendo 359 dissertações e 57 teses) após aplicar o filtro da **grande área de conhecimento**; considerando apenas ciências humanas e multidisciplinar, o total foi de 321 pesquisas. Já com o filtro **área de conhecimento** (considerando educação, ensino, ensino-aprendizagem, políticas públicas, sociais e humanidades, tecnologia educacional), abaixamos para 249 pesquisas. Em relação à área de **concentração**, desprezamos todos os filtros relacionados a temáticas da saúde e áreas de conhecimento específicas; assim, restaram 136 pesquisas para a próxima etapa.

Ainda com um número alto de pesquisas, partimos para a leitura dos títulos e resumos, explorando a etapa da bibliografia sistematizada. Dessa forma, foi possível visualizar de modo mais contundente o quão relevante os trabalhos são para os objetivos da minha busca. Dos 136 trabalhos, muitos estavam em duplicidade em relação à busca dos descritores anteriores, e por essa razão foram descartados, restando apenas 11 pesquisas. Então, foi possível perceber algumas nuances divergentes da minha pesquisa, como ocorrido anteriormente: as pesquisas referem-se a modalidades de ensino distintas da EI, trabalhos em áreas da saúde e/ou em disciplinas específicas do conhecimento. Com a etapa da bibliografia sistematizada, consegui selecionar 2 pesquisas para uma análise com maior profundidade.

Dando continuidade com a busca do estado do conhecimento concernente ao objeto de estudo da minha pesquisa, realizei um novo levantamento na BDTD, órgão de responsabilidade do IBICT. Os mesmos critérios empregados para a busca nos periódicos da Capes foram retomados, garantindo que a busca esteja alinhada com os descritores já combinados anteriormente, dando uma maior coerência aos resultados encontrados.

O quadro 2 explicita, a partir da bibliografia anotada, os principais achados.

**Quadro 2 - Pesquisas (teses e dissertações) encontradas a partir da combinação dos descritores estabelecidos**

<b>Fonte</b>	<b>Descritores</b>	<b>Total</b>
BDTC	“TDIC” AND “Educação Infantil”	22
	“TDIC” AND “Práticas Pedagógicas”	126
	“TDIC” AND “Concepções dos Professores”	3
	“TDIC” AND “Concepções”	37
	“TDIC” AND “Práticas Pedagógicas” OR “Concepções dos Professores”	548
<b>Total</b>		<b>736</b>

Fonte: dados sistematizados pelo autor a partir dos achados na BDTC – 2018 a 2023

Iniciando a busca na BDTC, na etapa da bibliografia anotada, a partir da combinação inicial dos descritores, “TDIC” AND “Educação Infantil”, com o recorte temporal de 2018 a 2023, encontrei um total de 22 pesquisas (21 dissertações e 1 tese). Vale lembrar que 11 desses trabalhos foram encontrados no banco de dados da Capes também, ou seja, restando 11 pesquisas. Com o intuito de refinar a busca para um direcionamento específico aos objetivos da minha pesquisa, apliquei o filtro relacionado ao Programa de Pós-Graduação (Currículo, Inovação em Tecnologias Educacionais, Ensino, Educação, Educação e Docência) e assunto, descartando os que não tinham relação com o objeto de investigação desta pesquisa. Dessa maneira, restaram apenas 3 trabalhos para uma leitura mais detalhada.

Seguindo a bibliografia anotada, partimos para o descritor “TDIC” AND “Práticas Pedagógicas”. Com o mesmo recorte temporal, houve um total de 126 trabalhos (103 dissertações e 23 teses). Desse total, percebi que 17 eram duplicados em relação ao descritor utilizado anteriormente, totalizando 109; destes, 51 trabalhos foram os mesmos verificados no banco de dados da Capes, sobrando 58 pesquisas. Fiz o refinamento da busca a partir dos filtros relacionados ao tipo de programa, nesse caso voltado para a área da educação, com ênfase em EI, ensino, currículo e inovação em tecnologias educacionais. Refinei também com base no assunto, descartando trabalhos sobre gamificação, Ensino Médio, ensino híbrido, educação a distância e formação inicial de professores, além de trabalhos voltados para áreas específicas do campo disciplinar. Assim, conseguimos captar, após esses filtros, 8 trabalhos. Após o início da etapa da bibliografia sistematizada, iniciei a leitura dos resumos dos trabalhos e verifiquei que nenhum era direcionado ao objeto de estudo desta dissertação, por isso foram descartados.

Para o próximo descritor da bibliografia anotada, utilizei “TDIC” AND

“Concepções dos Professores”. Na mesma linha temporal, foram encontradas 3 pesquisas (2 dissertações e 1 tese). Como é um número reduzido, não apliquei nenhum filtro, fui diretamente para a etapa da bibliografia sistematizada, realizando a leitura dos títulos e resumos das pesquisas. Logo, constatei que nenhuma era pertinente para os objetivos da minha pesquisa: uma delas relaciona-se à área de ciências da natureza, a outra ao ensino de arte na Educação Básica e a última é voltada para a discussão da cibercultura, por isso todas foram excluídas.

Com a opção do descritor “TDIC” AND “Concepções”, na bibliografia anotada, na mesma cronologia temporal, foram encontradas 37 pesquisas (28 dissertações e 9 teses). Destas, 4 estavam em duplicidade em relação ao banco de dados da Capes e 1 pesquisa apareceu no descritor anterior, restando 32. Fui para o refinamento de busca, considerando o Programa de Pós-Graduação (Currículo, Inovação em Tecnologias Educacionais, Ensino, Educação, Educação e Docência), o assunto e a área de conhecimento (descartei psicologia, letras, matemática e ciências); restaram apenas 6 pesquisas para uma leitura na etapa da bibliografia sistematizada. Com a leitura inicial dos títulos e resumos das pesquisas, verifiquei que nenhuma estava relacionada ao meu objeto de estudo, entretanto, uma das pesquisas (dissertação), intitulada “As percepções de coordenadores e professores sobre o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação na creche”, se aproximou muito com os objetivos da minha busca, mas foi descartada por trazer o estudo com docentes da creche, especificamente com crianças de 2 anos.

Para a última combinação dos descritores, na bibliografia anotada, “TDIC” AND “Práticas Pedagógicas” OR “Concepções dos Professores”, diante do recorte temporal de 2018 a 2023, houve um total de 548 pesquisas (458 dissertações e 90 teses). Desta parcial, fui para o refinamento, quando foi possível aplicar os filtros relacionados à área de conhecimento, assunto voltado para os objetivos desta pesquisa, bem como o próprio Programa de Pós-Graduação (Currículo, Inovação em Tecnologias Educacionais, Ensino, Educação, Educação e Docência). Com isso, foi realizada uma nova contagem de 187 trabalhos; desse total, 151 já haviam sido contabilizados nos outros descritores já mencionados, restando apenas 36. Desse total, 23 pesquisas já foram mencionadas no banco de dados da Capes. Logo, restaram 13 trabalhos: 5 se repetiram na BDTD, restando 8 para uma leitura mais aprofundada na etapa da bibliografia sistematizada. A partir da leitura dos resumos

das 8 pesquisas, 2 delas estavam direcionadas para a EJA, 3 para o Ensino Fundamental e 2 para o Ensino Médio e profissionalizante. Logo, restou 1 pesquisa para a etapa da bibliografia categorizada.

A partir da busca, quando pude identificar a seleção das fontes que constituíram a bibliografia sistematizada e categorizada, foram aplicados critérios para inclusão ou exclusão das pesquisas (quadro 3). Assim, elencaram-se aspectos relacionados às TDIC, presentes no trabalho docente, ou seja, na prática pedagógica com crianças da pré-escola, pois assim é possível estabelecer as principais concepções voltadas para a exploração da temática.

**Quadro 3** - Critérios de inclusão e exclusão dos principais achados para a leitura detalhada no banco de dados da Capes e do BDTD

<b>Critérios de inclusão</b>	<b>Critérios de exclusão</b>
Educação Infantil	Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio
Pré-escola (5 anos)	Creche (0-3)
Professores da pré-escola	Coordenadores pedagógicos, gestores, administradores escolares e funções afins
TDIC	Tecnologias não digitais ou analógicas
Práticas e concepções pedagógicas	Áreas disciplinares distintas

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Com a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão exposto no quadro 3, bem como o cumprimento das duas primeiras etapas do estado do conhecimento (bibliografia anotada e bibliografia sistematizada), chegamos à 3ª etapa para a realização da bibliografia categorizada. Para tanto, foram consideradas as pesquisas mais relevantes, mapeadas a partir do estado do conhecimento, objetivando a construção de uma análise mais aprofundada, com o propósito de estabelecer um compilado de discussões à luz desses trabalhos. A seguir, será apresentada uma síntese das 7 pesquisas restantes para um diálogo teórico relacionado à intenção do nosso estudo (APÊNDICES E e F).

A primeira dissertação, intitulada “O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas pedagógicas da Educação Infantil”, de Thatiana Daboit Arruda Sá, teve como objetivo principal analisar a aplicação das TDIC nas práticas pedagógicas dos professores da EI no município de Lages (SC), com ênfase na formação continuada dos docentes. Para isso, foram estabelecidos três objetivos específicos: demonstrar o uso das TDIC nas práticas pedagógicas dos

professores da EI; evidenciar a aplicação das TDIC na formação continuada dos professores; e levantar os recursos digitais existentes nos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM), analisando-os quanto à viabilidade da inclusão digital.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, utilizou questionários aplicados a 21 professoras efetivas no sistema municipal de ensino, atuantes junto a crianças de 2 a 5 anos. Os dados coletados foram organizados em quatro seções: perfil dos participantes, uso das TDIC nas práticas pedagógicas, formação continuada sobre TDIC e recursos digitais disponíveis nos CEIM.

Os resultados revelaram que, embora as professoras reconheçam o potencial das TDIC para enriquecer as práticas pedagógicas, a maioria ainda enfrenta dificuldades em utilizá-las devido à falta de equipamentos e infraestrutura adequada nas escolas. Grande parte dos CEIM tem apenas Smart TVs, enquanto o acesso a computadores e à internet ainda é limitado. A formação continuada se destacou como um ponto crítico, visto que todos os professores manifestaram interesse em cursos e capacitações voltadas ao uso pedagógico das tecnologias digitais, especialmente no uso de notebooks, retroprojetores e jogos educativos.

Os desafios apontados incluem a falta de infraestrutura adequada, a resistência de alguns docentes ao uso das TDIC e a ausência de formação continuada específica que integre a cultura digital à prática pedagógica. Além disso, a pesquisa ressaltou que, para que as TDIC sejam efetivamente incorporadas ao cotidiano escolar, é fundamental promover ações formativas que ampliem o conhecimento dos professores sobre o uso pedagógico das tecnologias, considerando as especificidades da EI.

A pesquisa conclui que a inserção das TDIC na EI é uma estratégia fundamental para a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, interativos e alinhados à realidade digital das crianças. No entanto, para que isso ocorra de forma efetiva, é necessário o investimento em formação continuada, acesso a equipamentos tecnológicos e articulação entre gestores e professores para viabilizar a inclusão digital nos CEIM. Desse modo, a pesquisa contribui para a reflexão sobre a importância da formação docente voltada para o uso das TDIC e a necessidade de ações integradas que promovam a inclusão digital no contexto da EI em Lages.

A segunda dissertação, intitulada “Formação do professor de Educação

Infantil: mediação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na perspectiva da educomunicação”, de Cinthia Faria Junqueira, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Malusá Baraúna e coorientação do Prof. Dr. Igor Aparecido Dallaqua Pedrini.

O objetivo da pesquisa foi compreender a relação entre os professores da EI e as TDIC sob a perspectiva da educomunicação, buscando analisar como essas tecnologias podem ser utilizadas de forma mediadora no ambiente escolar. A autora propôs um tutorial educutivo como produto final, voltado para auxiliar os professores na criação de um ecossistema educutivo, apresentando estratégias, atividades e recursos digitais aplicáveis à prática pedagógica.

A abordagem metodológica foi qualitativa, de caráter descritivo e bibliográfico, fundamentada em autores como Ismar Soares, José Manuel Moran, Maria Aparecida Baccega, Vani Moreira Kenski, entre outros. Os dados foram organizados em cinco seções principais: a concepção das TDIC na EI, a formação do professor-educutor, a aplicação da educomunicação como prática pedagógica, a construção do ecossistema educutivo e a proposta de um tutorial como produto pedagógico.

Os principais resultados indicaram que a formação continuada dos professores é essencial para que as TDIC sejam efetivamente integradas às práticas pedagógicas de forma crítica e intencional, promovendo um ambiente colaborativo, interativo e dialógico. Além disso, a educomunicação foi apontada como uma abordagem capaz de potencializar o uso das TDIC, fortalecendo a autonomia do professor e incentivando a participação ativa dos alunos.

A pesquisa conclui que, para além do uso instrumental das TDIC, é necessário um olhar educutivo que promova o protagonismo dos alunos, possibilitando que eles se tornem produtores de conteúdo e agentes críticos no ambiente digital. Nesse sentido, o tutorial proposto pela autora surge como uma ferramenta prática para apoiar os educutores na construção de um ambiente educutivo que valorize a comunicação, a criatividade e a interação social.

A terceira dissertação, intitulada “Infância, docência e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs): formação do professor de Educação Infantil”, de Luciana Maria da Silva, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em

Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Malusá Baraúna.

O objetivo da pesquisa foi compreender a trajetória histórica e social da formação do professor de EI, considerando as demandas contemporâneas relacionadas ao uso das TDIC. A autora buscou analisar como a formação docente tem se dado ao longo do tempo e de que forma as TDIC podem ser utilizadas como recursos pedagógicos facilitadores no contexto da EI.

A abordagem metodológica foi qualitativa, com foco na pesquisa bibliográfica. Foram analisadas obras clássicas e contemporâneas sobre a história da infância, a formação docente e o uso das TDIC na educação, destacando-se autores como Ariès, Del Priore, Vygotsky, Kramer e Perrenoud. A estrutura da pesquisa foi organizada em cinco seções: a evolução histórica da infância e da EI, o surgimento da formação docente, a implementação das TDIC na educação, o papel do professor como mediador pedagógico e as considerações finais.

Os resultados revelaram que, historicamente, a formação dos professores da EI foi marcada por um viés assistencialista e compensatório, com foco na higiene e no cuidado das crianças. Com o passar dos anos, a EI passou a ser vista como um espaço educativo, colaborativo e formativo, especialmente após a promulgação da LDB, Lei n. 9.394 (Brasil, 1996). A partir desse marco legal, o professor passou a ser concebido como um mediador entre a criança e o conhecimento, devendo promover práticas pedagógicas que utilizem as TDIC de forma crítica, contextualizada e lúdica.

A pesquisa concluiu que o uso das TDIC na EI tem o potencial de transformar o processo de ensino-aprendizagem. Para que isso ocorra, diz que é essencial que o professor receba formação continuada, capacitação tecnológica e suporte pedagógico. A dissertação ressalta ainda que as tecnologias digitais não devem ser vistas como fins em si mesmas, mas como meios para potencializar a construção do conhecimento, favorecendo a participação ativa das crianças e o desenvolvimento de um ensino crítico e reflexivo.

A quarta dissertação, intitulada “Uma análise dos efeitos das tecnologias digitais na aprendizagem da Educação Infantil”, de Josefa Edivoneide Andrade dos Santos, foi desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências da Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Yujiro Shigue.

O objetivo da pesquisa foi analisar os efeitos da inserção das TDIC no processo de aprendizagem de crianças na EI, considerando a potencialidade dessas tecnologias para promover uma aprendizagem mais significativa. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, com enfoque qualitativo e quantitativo. A pesquisa foi realizada em uma escola privada no Vale do Paraíba (SP), envolvendo capacitações pedagógicas para docentes e atividades pedagógicas com alunos do Nível II, de 5 anos de idade.

Os procedimentos metodológicos incluíram a aplicação de oficinas tecnológicas para capacitação dos docentes, que totalizaram 24 horas, e um projeto de aprendizagem com os alunos, desenvolvido em 20 etapas, com foco em atividades lúdicas e no uso de recursos digitais. As etapas incluíram desde atividades desplugadas de programação até a utilização de jogos educativos, realidade virtual, construção de livros digitais e o uso da plataforma Arduino como recurso didático.

Os resultados evidenciaram que as TDIC, quando integradas de forma planejada e contextualizada, favoreceram o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como autonomia, protagonismo e cooperação entre os alunos. A ludicidade associada ao uso das tecnologias foi destacada como um elemento facilitador da aprendizagem, promovendo maior engajamento das crianças nas atividades propostas.

A pesquisa concluiu que a inserção das TDIC na EI pode potencializar a aprendizagem significativa, desde que os docentes sejam devidamente capacitados e os recursos sejam utilizados de maneira intencional, crítica e contextualizada. Além disso, a formação continuada dos professores foi identificada como um fator essencial para a efetiva implementação das tecnologias no contexto escolar, principalmente para superar as dificuldades iniciais relacionadas ao uso dos dispositivos digitais.

A quinta dissertação, intitulada “A pedagogia da conexão: os múltiplos olhares sobre a cibercultura na infância”, de Vanusa Eucléia Geraldo de Almeida, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisabete Cerutti.

O objetivo principal da pesquisa foi compreender como a cibercultura tem

influenciado a conexão de crianças de até 5 anos com as tecnologias digitais, analisando o impacto dessas tecnologias no desenvolvimento infantil. Ela foi pautada em uma abordagem bibliográfica, de caráter qualitativo e descritivo, com foco na análise de conteúdo.

Os objetivos específicos foram: descrever o contexto da cibercultura, analisar o uso das TDIC com crianças de 0 a 5 anos e identificar recursos pedagógicos e tecnológicos relevantes para a família e a escola. O referencial teórico abarca autores como Piaget, Kenski, Lévy, Belloni e Valente, discutindo os potenciais benefícios e os riscos do uso excessivo das tecnologias digitais na infância.

Os resultados indicaram que, embora as TDIC possam potencializar o aprendizado infantil, há riscos associados ao seu uso excessivo, como atrasos no desenvolvimento cognitivo, problemas de saúde (como obesidade e problemas de visão) e questões comportamentais (como ansiedade e isolamento social). A pesquisa sugere a construção de uma pedagogia da conexão, que integra as TDIC ao cotidiano pedagógico de forma crítica e intencional, respeitando as diretrizes da BNCC e os campos de experiências da EI.

Como produto final, a autora propôs um dossiê norteador para orientar educadores no uso das TDIC em práticas pedagógicas para crianças de até 5 anos, apresentando atividades alinhadas aos cinco campos de experiências da BNCC: 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.

A pesquisa concluiu que, para que as TDIC sejam efetivamente utilizadas na EI de forma benéfica, são necessários um planejamento pedagógico intencional, a formação contínua dos educadores e a participação ativa das famílias, garantindo um uso equilibrado e seguro das tecnologias no contexto escolar e familiar.

A sexta dissertação, intitulada “Pedagogia dos multiletramentos na formação continuada de professores de Educação Infantil em uma escola municipal de Uberaba-MG”, de Wagno da Silva Santos, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), sob a orientação do Prof. Dr. Acir Mário Karwoski.

O objetivo da pesquisa foi analisar as contribuições da pedagogia dos multiletramentos para a EI em uma escola municipal de Uberaba, destacando a

relevância da formação continuada de professores no uso das TDIC. A metodologia adotada foi qualitativa e participante, envolvendo 14 professores das turmas de Maternal III (3 anos), Pré-escolar I (4 anos) e Pré-escolar II (5 anos). Os instrumentos usados foram questionários semiestruturados e oficinas de grupo.

O referencial teórico baseou-se na pedagogia dos multiletramentos, fundamentada por autores como Cope e Kalantzis (2000, 2005, 2012) e Rojo e Moura (2012), além de considerações sobre a formação continuada de professores, abordadas por Nóvoa (1991) e Diniz-Pereira (2013). Os resultados indicaram que, embora a maioria dos professores utilize ferramentas digitais em sala de aula, ainda há uma visão restrita da pedagogia dos multiletramentos, sendo vista principalmente como uso instrumental das TDIC, sem explorar seu potencial crítico e formativo.

A pesquisa concluiu que a inserção das TDIC no contexto da pedagogia dos multiletramentos tem o potencial de promover práticas pedagógicas mais significativas e colaborativas, desde que os professores sejam devidamente capacitados. Como produto final, a dissertação sugere estratégias para integrar as TDIC no currículo escolar da EI, propondo oficinas e atividades que estimulem o desenvolvimento de competências multimodais e multiletradas.

Por fim, a sétima dissertação, intitulada “Aproximação das famílias na escola da Educação Infantil: as contribuições das TDIC”, de Carla Brenes Teixeira, foi desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria da Graça Moreira da Silva.

O objetivo principal da pesquisa foi analisar as contribuições das TDIC para aproximar as famílias da EI da escola, por meio de práticas pedagógicas e projetos desenvolvidos com o uso de ferramentas tecnológicas no período de 2017 a 2019. A pesquisa utilizou abordagem qualitativa, fundamentada na análise narrativa e na análise documental de projetos desenvolvidos na Escola da Comunidade, localizada em São Paulo, que atende crianças em situação de vulnerabilidade social.

A fundamentação teórica envolve autores como Freire, Rojo, Moran, Buckingham, Soares e Moura, destacando a importância do letramento digital, a comunicação entre escola e família e o uso das TDIC para promover o engajamento das famílias nas atividades escolares. Os projetos pedagógicos analisados envolveram atividades de reconto de histórias, jogos educativos, construção de livros

digitais e atividades lúdicas com o uso de tablets, aplicativos e mídias audiovisuais.

Os resultados apontaram que as TDIC possibilitaram uma ampliação na comunicação com as famílias, transcendendo os meios tradicionais (como reuniões e eventos) e criando oportunidades para um diálogo mais efetivo e contínuo. A utilização de mensagens de áudio, vídeos e imagens permitiu que as famílias se envolvessem nas atividades escolares, mesmo em situações de baixa escolaridade ou dificuldades de acesso à escrita.

A pesquisa conclui que as práticas pedagógicas mediadas pelas TDIC podem ser um importante elo para fortalecer o vínculo entre família e escola, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, nos quais o acesso às tecnologias é limitado. Além disso, a pesquisadora sugere que as ações de letramento digital das famílias devem ser intencionais e planejadas, integrando os projetos pedagógicos ao currículo escolar e estimulando a participação ativa das famílias nas atividades educacionais dos filhos.

A partir das 7 pesquisas selecionadas para análise, pude observar a frequência das palavras-chaves escolhidas pelos autores das respectivas pesquisas. Com isso, busquei verificar quais palavras apareciam, bem como a quantidade de vezes, e os resultados foram os seguintes: Educação Infantil: 6; Formação Continuada: 2; Práticas Pedagógicas: 1; TDIC: 5; Educação de Crianças: 1; Participação dos Pais: 1; Tecnologia Educacional: 1; Pedagogia dos Multiletramentos: 1; Infância: 2; Conexão: 1; Cibercultura: 1; Aprendizagem Significativa: 1; Pesquisa-ação: 1; Tecnologias: 1; Habilidades: 1; Docência: 1; Professores: 1; Educomunicação: 1; Ecossistema Educomunicativo: 1.

Com base no descritivo e na frequência dessas palavras-chave, delinee uma nuvem de palavras conforme ilustrado na figura 2. As palavras mais regulares, como “Educação Infantil” (aparecem em 6 pesquisas das 7 escolhidas) e “TDIC” (aparecem em 5), estão em destaque, repercutindo, desse modo, a relevância dada a esses temas nas dissertações encontradas.

**Figura 2** - Nuvem de palavras com as palavras-chave consideradas nas pesquisas escolhidas para análise



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

A partir das 7 dissertações consideradas, tendo como direcionadores os objetivos desta pesquisa, foi possível pensar em três categorias de análise para abordar as discussões dos trabalhos produzidos pelos pesquisadores. Desse modo, partimos para a terceira etapa do estado do conhecimento, proposto por Morosini (2015), bibliografia categorizada, no qual agrupamos os trabalhos a partir das temáticas comuns e recorrentes.

Com a reorganização dos trabalhos na etapa da bibliografia categorizada, suscitaram-se as seguintes categorias para a análise: 1ª Categoria – As TDIC e as Práticas Pedagógicas na Educação Infantil; 2ª Categoria – As TDIC e a Formação Continuada do Professor da Educação Infantil; e 3ª Categoria – As TDIC e suas Contribuições no Contexto da Educação Infantil.

Nesse contexto, seguimos para a última etapa do estado do conhecimento, com a bibliografia propositiva das pesquisas. Logo, foram analisadas descritivamente cada uma das 7 dissertações.

## 2.2 As TDIC e as Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (1ª Categoria de Análise)

Nesta categoria, a análise concentra-se nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da EI utilizando as TDIC. A intenção é verificar como os docentes estão integrando os recursos digitais no contexto pedagógico,

considerando as metodologias, os recursos usados e desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem. Essa categoria permite observar as aproximações e os distanciamentos entre os estudos analisados e o foco da presente pesquisa.

A partir da análise da primeira dissertação, “O uso das TDIC nas práticas pedagógicas da Educação Infantil”, da autora Thatiana Daboit Arruda, nota-se que ela destacou a utilização das TDIC como ferramenta principal no percurso de constituição do conhecimento e desenvolvimento das crianças a partir dos 2 anos. Evidencia que a formação continuada dos docentes é de extrema relevância para a exploração significativa das tecnologias digitais, propondo que a integração desses artefatos digitais depende da percepção que os professores têm sobre esse conhecimento.

Esta pesquisa foi a única agrupada nesta categoria, devido a sua ênfase nas práticas pedagógicas dos professores da EI. Apesar de a autora abordar questões relacionadas à formação continuada, seu olhar direciona-se para as práticas de professores de crianças de 2 a 5 anos.

A pesquisa pautou-se em uma abordagem qualitativa, com 21 professoras que atuam com crianças de 2 a 5 anos, sendo todas efetivas no município de Lages. É importante sublinhar que a pesquisa considerou apenas professoras efetivas. Para a coleta dos dados, a autora usou um questionário de perguntas abertas e fechadas, mesmo instrumento utilizado para esta pesquisa. Considerando as outras 6 dissertações, esta é a que mais se aproxima com a intenção de meu estudo, divergindo em alguns tópicos, como objetivos específicos e o público-alvo.

A fundamentação teórica da pesquisa tem como base os autores Prensky (2010), Santaella (2010), Moran (2012), Kenski (2019) e Rojo (2012), além dos documentos oficiais e da legislação educacional vigente.

### 2.3 As TDIC e a Formação Continuada do Professor da Educação Infantil (2ª Categoria de Análise)

Esta categoria agrupa as dissertações que exploram a formação continuada dos professores da EI em relação às TDIC. As pesquisas convergem ao destacar a importância do processo formativo para a apropriação das tecnologias no contexto pedagógico, mas divergem nas abordagens metodológicas e nos contextos

analisados. Para esta segunda categoria de análise, agrupamos 3 dissertações relacionadas à formação continuada dos professores da EI e as TDIC.

Cynthia Faria Junqueira, a autora da segunda dissertação, “Formação do professor de Educação Infantil: mediação das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) na perspectiva da educomunicação”, aborda a relação entre o professor e as TDIC sob o viés da educomunicação. Nessa dissertação, o foco é a formação dos docentes para inventar ecossistemas educacionais que utilizem as tecnologias digitais de modo a favorecer o processo de comunicação e pedagógico.

Em relação à terceira dissertação, da autora Luciana Maria da Silva, sob o título “Infância, docência e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs): formação do professor de Educação Infantil”, ela discute a formação do professor de EI a partir de um contexto histórico e social, reverberando a necessidade de uma proposta curricular que busque incentivar os professores na mediação entre a criança e a cultura digital. A autora nos provoca a pensar em uma mudança de paradigma, na qual o professor da EI não é tido como um cuidador, mas sim um mediador no processo educacional.

A sexta dissertação, “Pedagogia dos multiletramentos na formação continuada de professores de Educação Infantil em uma escola municipal de Uberaba-MG”, escrita por Wagno da Silva Santos, dialoga sobre a pedagogia dos multiletramentos e sua função na formação continuada dos professores. O estudo propõe que esse conceito, combinado à inclusão das TDIC, deve potencializar as práticas pedagógicas na EI, favorecendo uma mudança no olhar crítico no tocante ao trabalho docente.

O uso das TDIC no contexto da EI é o tema central de investigação nas 3 dissertações. Os estudos consideram relevante o papel do professor como mediador entre as crianças e a apropriação das tecnologias.

As pesquisas desta categoria adotam metodologias de abordagem qualitativa por meio de questionário semiestruturado como instrumento de coleta de dados e pesquisa bibliográfica. Importante salientar que a segunda dissertação, da autora Cynthia Faria Junqueira, é um mestrado profissional, cujo produto final é o desenvolvimento de um “tutorial de educomunicação na Educação Infantil”, disponibilizado eletronicamente para os docentes.

Apesar de a sexta pesquisa, do autor Wagno da Silva Santos, utilizar questionário/semi-estruturado (entrevista) para coleta de dados, ele realizou a pesquisa em uma única escola com 14 professores que trabalham com crianças do Maternal II (3 anos), Pré-escola I (4 anos) e Pré-escola II (5 anos).

Quanto aos documentos norteadores da educação, 2 das 3 das dissertações não fazem menção à BNCC: “Pedagogia dos multiletramentos na formação continuada de professores de Educação Infantil em uma escola municipal de Uberaba-MG” e “Infância, docência e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) – formação do professor de Educação Infantil”. A primeira foi publicada em 2019 e a segunda, em 2018. Talvez uma das possíveis justificativas seja o ano de homologação do documento, tendo em vista que a BNCC é de 12/2017, período muito próximo dos dois estudos. Contudo, como um documento normativo, é de grande relevância buscar fundamentação para as pesquisas relacionadas a esse tipo de temática.

A dissertação de Cinthia Faria Junqueira insere a perspectiva da educomunicação, propondo um tutorial como produto pedagógico, enquanto Luciana Maria da Silva enfatiza o contexto histórico e social da formação docente, sugerindo uma reconfiguração do papel do professor da EI como mediador das TDIC. Por outro lado, Wagno da Silva Santos articula a formação continuada à pedagogia dos multiletramentos, sugerindo oficinas formativas como estratégia para integrar TDIC às práticas pedagógicas.

A fundamentação teórica das 3 dissertações, em se tratando das tecnologias digitais, abarcam autores nacionais e internacionais, dialogando com os principais, como Rojo e Moura, José Manuel Moran, Vani Moreira Kenski, Marcos Tarciso Masetto, entre outros, estudiosos que problematizam o papel da formação docente para a inclusão das TDIC no currículo escolar.

#### 2.4 As TDIC e suas Contribuições no Contexto da Educação Infantil (3ª Categoria de Análise)

Para esta última categoria de análise, reunimos 3, das 7 dissertações, relacionadas às TDIC e ao contexto da EI.

A quarta dissertação, “Uma análise dos efeitos das tecnologias digitais na aprendizagem da Educação Infantil”, da autora Josefa Edivoneide Andrade dos

Santos, concentra-se em uma análise dos impactos causados pelas TDIC no desenvolvimento das capacidades socioemocionais e no aprendizado significativo das crianças. A pesquisa-ação adotada evidenciou que a utilização das tecnologias digitais, quando associadas à ludicidade, podem estabelecer a autonomia e o protagonismo das crianças desde a EI.

A autora do estudo realizou a pesquisa em uma escola da rede privada, e esse fator é divergente de meu estudo. Também é possível que a pesquisa se limite à generalização no tratamento dos resultados para outras realidades, como é o caso do ensino público, por exemplo. Pensando em uma perspectiva de equidade da/na educação, a pesquisa tem como lacuna a falta de um exame apurado de como as TDIC podem ser exploradas e utilizadas em diferentes contextos educacionais, discutindo as desigualdades e o distanciamento no acesso às tecnologias.

No caso da quinta dissertação, “A pedagogia da conexão: os múltiplos olhares sobre a cibercultura na infância”, de autoria de Vanusa Eucleia Geraldo de Almeida, é discutida a relação da cibercultura no desenvolvimento das crianças da EI. Nesse contexto, a pesquisadora propõe a pedagogia da conexão como um novo retrato para a educação, visando incluir as novas tecnologias de forma significativa e com criticidade, tendo em vista as especificidades adequadas para a faixa etária das crianças da EI.

A autora discute os perigos inerentes ao uso em excesso das TDIC com as crianças pequenas, trazendo para o campo da análise os problemas cognitivos, comportamentais e de saúde caso essa mediação não seja realizada de modo reflexivo e crítico. A pesquisa destaca também a importância das famílias no percurso da mediação do uso de tecnologias digitais, promovendo uma relação dialógica entre a família e a escola para uma compreensão responsável na utilização das TDIC.

Já a sétima dissertação, “Aproximação das famílias na escola de Educação Infantil: as contribuições das TDIC”, da autora Carla Brenes Teixeira, discute a problemática de como as TDIC favorecem a aproximação das famílias com a escola, discutindo, a partir disso, a relação de parceria entre as duas instituições. A pesquisa aborda a importância do letramento digital, para a efetiva participação das famílias, indo além das reuniões e dos eventos administrativos, entendendo que esse processo reverbera no diálogo pedagógico curricular.

A pesquisa traz considerações relevantes ao discutir a influência das TDIC no estreitamento da relação família-escola, permitindo refletir para além da comunicação burocrático-administrativa, explorando, principalmente, a integração curricular. O estudo busca enfatizar o letramento digital das famílias, sendo um caminho possível para a participação ativa no processo e percurso educativo das crianças da/na EI.

Esta pesquisa é a que mais se distancia de meus objetivos, tendo em vista que o estudo se concentra em uma realidade muito característica, tendo como base um projeto social. Pensando nas potencialidades das TDIC, a autora poderia ter ampliado seu estudo, considerando como essa aproximação escola-família, por meio das tecnologias digitais, podem ser reproduzidas em diferentes contextos e com diferentes tipos de famílias, fortalecendo o letramento digital.

Os três estudos trazem diferentes pontos relacionados ao uso das TDIC na EI, com foco no desenvolvimento infantil significativo, no processo de ensino-aprendizagem e na aproximação das famílias com a escola. Talvez esta última dissertação se afaste um pouco mais da intenção de estudo de minha pesquisa, todavia, contribui com elementos relacionados ao letramento digital das famílias na EI. A fundamentação teórica do estudo baseia-se em Freire, Rojo, Moran, Buckingham, Soares, Moura, entre outros.

Os estudos também apontam lacunas quanto à infraestrutura tecnológica e à formação docente, questões essenciais para a consolidação das TDIC como ferramentas pedagógicas. Essas pesquisas selecionadas posicionam o debate no campo da educação e reforçam a relevância das TDIC na EI. Observa-se a necessidade de buscar outros estudos que versem sobre as dimensões teórico-metodológicas, considerando os múltiplos contextos e as perspectivas mais inclusivas.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a construção da fundamentação teórica de meu estudo, busquei compreender o papel social da criança ressignificado ao longo dos anos, o lugar que a EI ocupou e ocupa no cenário nacional, como primeira etapa da Educação Básica, bem como os avanços da legislação brasileira na constituição de um currículo que atenda às necessidades e especificidades das crianças e dos professores da EI. Nesse trajeto teórico e histórico, transitei também pelos principais conceitos inerentes ao campo das tecnologias na cultura digital, dialogando com autores, pesquisadores e documentos oficiais, estabelecendo definições, conceitos e conexões basilares com os pressupostos de minha intenção de pesquisa.

#### 3.1 O Lugar Social da Criança e sua Ressignificação no Decorrer da História

No percurso evolutivo da história humana, a criança ocupou diversos papéis, modificados conforme as mudanças estabelecidas por novas organizações sociais, culturais, econômicas, políticas e religiosas. Nesse contexto, antes mesmo da Idade Média, as crianças eram, na maioria das sociedades, concebidas como “adultos em miniatura”. Para Ariès (1981), não se pensava em um conceito de infância como um percurso de vida anterior à vida adulta, pois até o fim da Idade Média as crianças coexistiam com os adultos, sem nenhum tipo de distinção com a especificidade social desse tempo.

Na Grécia antiga e Roma, as crianças eram consideradas seres incapazes de pensar ou mesmo vistas de forma pejorativa. Nesse entendimento, Braga Junior e Santos (2021) descrevem que

há textos que afirmam que as crianças são seres fracos, idiotas (no sentido grego, de que não entrou na vida pública, capaz de ter uma vida social autônoma) e que a criança quando nasce não é portadora daquilo que a define como um ser humano (capacidade da fala, de usar a razão) – a prova disso é que se você abandonar uma criança, ela não consegue sobreviver. Já outros textos afirmam que as crianças possuem uma potência humana, que se não for desenvolvida, se perderá, por isso precisam de uma educação para desenvolver esta potência. O ser humano é algo que requer uma construção – para falar em termos aristotélicos. Outros textos afirmam ainda que as crianças são dotadas de desejo e, por isso, até os 7 anos elas são incapazes de pecar (Braga Junior; Santos, 2021, p. 100).

A partir disso, é possível afirmar que, em determinados momentos da história humana que antecederam a Idade Média, a criança era inserida nas atividades laborais dos adultos assim que ganhava alguma independência. Desse modo, as gerações jovens desenvolviam seus processos de aprendizagem à medida que desenvolviam as atividades laborais que produziam a existência humana naquele momento histórico.

No Renascimento, com o surgimento das ciências e do humanismo, o indivíduo passou a ser centralizado e valorizado como ser humano, refletindo e dando um novo significado para a concepção de infância. Nesse cenário, a partir do século XVII, um novo olhar é direcionado para a criança, acentuando-se que esse período necessitava de cuidados específicos e educação.

Essa nova compreensão de infância ganhou robustez com o Iluminismo, no final do século XVII e meados do século XVIII, com a obra-prima *Emílio, ou Da Educação* (1762), de Jean-Jacques Rousseau. As ideias do autor foram um divisor de águas para o entendimento de que a infância precisa ser considerada como um período social ímpar no ciclo da vida humana e, a partir disso, proteger e educar a criança conforme sua natureza singular.

Compreendemos que o espaço da criança do interior das sociedades, em diferentes espaços geográficos e momentos históricos, apresenta variação. Assim, ainda que sempre houvesse crianças, o conceito de infância, do modo como o conhecemos atualmente, nem sempre existiu.

Logo, o papel social ocupado pela criança reflete as mudanças nos valores e nas estruturas sociais ao longo dos séculos. Com as contribuições das pesquisas em áreas do conhecimento como psicologia, antropologia, filosofia, sociologia e educação, a criança ganhou esse espaço necessário como ator social, sendo concebida como um sujeito de direitos. As políticas públicas, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (Unicef, 1989), a própria legislação, como o ECA<sup>5</sup> – Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), e os documentos oficiais específicos para a EI, possibilitaram essa mudança de olhar quanto à identidade infantil própria das crianças no Brasil.

Para a presente pesquisa, entendi e considerei, parafraseando Sarmiento

---

<sup>5</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 12 jun. 2025.

(2001), que o conceito de infância foi construído socialmente e não é inerente ao sujeito criança, acompanha as mudanças ocorridas nos diversos contextos sociais. Logo, acreditamos nesse ator social criança como um

[...] sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (Brasil, 2013, p. 86).

Conforme as DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2013), buscamos a sintonia teórica com o nosso Currículo Base (Santa Catarina, 2019, p. 115), compreendendo a infância como “categoria social e histórica, de modo que sejam respeitadas e valorizadas as diversas formas de viver a infância, bem como de pensar, de conviver, de sentir e de se expressar”.

Destarte, visualizamos e compreendemos essa criança a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e de todas as outras pedagogias ditas como participativas, tendo como premissa garantir às crianças vivências e experiências que as possibilitem formar para si as qualidades humanas<sup>6</sup> apropriadas por meio de suas atividades em contato com a cultura na qual estão inseridas, articulado aos “conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças” (Oliveira *et al.*, 2012, p. 39), tendo em vista que essa formação humana não acontece de forma natural, tampouco por herança biológica.

### 3.2 A Educação Infantil no Percurso Formativo Humano: Inserção das Crianças na Primeira Etapa da Educação Básica no Brasil

Ao longo da história, a EI no Brasil viveu diversas mudanças, destacando-se pelo crescente reconhecimento de sua relevância no contexto da Educação Básica. Durante os períodos colonial e imperial, a educação das crianças pequenas era predominantemente informal e limitada ao âmbito familiar. Foi apenas no século XIX que surgiram as primeiras iniciativas e preocupações

---

<sup>6</sup> Para se aprofundar sobre o conceito, leia: MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v25n01/v25n01a05.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

voltadas à infância, todavia, com enfoque assistencialista, como creches e orfanatos, direcionadas sobretudo às crianças em situação de pobreza e vulnerabilidade social.

A partir do século XX, mais precisamente na década de 1930, a EI começou a ser percebida como uma etapa relevante e significativa no percurso formativo educacional. Com a Constituição Federal de 1934, a EI (pré-escolar) é mencionada no documento, porém como um atendimento voltado para o âmbito assistencialista.

Já na década de 1970, a Lei 5.692/71<sup>7</sup> incluiu a educação pré-escolar no sistema educacional nacional, contudo, sem assegurar o direito universal à educação das crianças de 0 a 6 anos. Nesse contexto, a EI era compreendida, exclusivamente, como um ato para antecipar o Ensino Fundamental. Nessa compreensão, conforme denunciam Fullgraf e Wiggers (2013), a EI teve seu passado marcado por práticas perversas, num contexto de caráter escolar numa perspectiva preparatória, com exercícios de codificação e decodificação dos símbolos escritos atrelados a uma futura alfabetização para o Ensino Fundamental.

Essa valorização de um modelo tradicional de currículo pretendia dar ênfase apenas ao desenvolvimento cognitivo, baseado em áreas do conhecimento restrito, nas quais o significado de criança ficava em segundo plano. Somente a partir de 1970 houve uma expansão nas matrículas das crianças na EI, em razão de processos sociais, urbanização das cidades, mudanças do papel da mulher na nossa sociedade e lutas sociais.

No ano de 1988 tivemos a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), realinhando o espaço educacional e social da creche e da pré-escola, estabelecendo em seu artigo 208 o direito à educação como um dever da União/Estado. Nesse momento a EI, oferecida às crianças de 0 a 6 anos, é ratificada como a primeira etapa da Educação Básica em todo o território brasileiro, grifada pelo dever e responsabilidade em fomentar o desenvolvimento da criança em sua totalidade nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Não podemos deixar de mencionar nessa cronologia histórica o ECA, já

---

<sup>7</sup> A Lei n. 5.692/71, também conhecida como Nova LDB, foi promulgada em 11 de agosto de 1971 durante o governo de Emílio G. Médici e estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil. Disponível em: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%205.692-1971?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%205.692-1971?OpenDocument). Acesso em: 12 jun. 2025.

referenciado no tópico anterior, quando traçamos a visão de criança e infância ao longo do tempo. Essa legislação permanente é garantidora e reconhedora dos direitos da criança à educação, saúde e proteção social.

De lá pra cá, muitas foram as limitações e lutas para garantir o direito da criança nesse ambiente privilegiado de desenvolvimento na primeira infância. A própria LDB foi um marco como legislação educacional no âmbito brasileiro, já que incluiu a creche e a pré-escola como primeira etapa da Educação Básica no nosso país, tendo como objetivo principal “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, art. 29).

Nesse percurso histórico, tivemos a importante construção do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998). Para aquele contexto histórico, o RCNEI promoveu diretrizes pedagógicas para a EI, delineando de modo organizando o fazer pedagógico nos ambientes infantis. Pautando-se em torno de eixos para estruturar o trabalho docente com as crianças, a exemplo desses eixos, temos a identidade, a autonomia e a ludicidade. Mesmo com algumas limitações teóricas, o documento foi um marco para a representatividade da EI naquele momento.

Mais adiante, no ano de 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) dispõe e regulamenta a Resolução CNE/CEB n. 5/20098, normatizando as DCNEI. O documento vem para estabelecer princípios norteadores para a organização das propostas curriculares na EI nacional.

As DCNEI tiveram e ainda têm um papel fundamental na consolidação do trabalho com as crianças das creches e pré-escolas de todo o território nacional, pois possibilitaram a reflexão inerente à qualidade no ato pedagógico docente, considerando a indissociabilidade nas práticas do cuidar e educar nas instituições de EI. Tais diretrizes valorizam as práticas pedagógicas com foco nos eixos estruturantes do trabalho docente, destacando as interações e a brincadeira nas experiências e vivências, além dos princípios éticos, políticos e estéticos nessa primeira etapa da Educação Básica em todo o país.

---

<sup>8</sup> Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=2298&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2298&Itemid=). Acesso em: 12 jun. 2025.

Nessa continuidade de avanços, a Emenda Constitucional n. 59/20099 atualiza com nova redação os incisos I e VII do art. 208 da nossa Carta Magna, de modo a prever a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica. Também dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, estabelecendo em seu inciso VI o compromisso da garantia desse acesso aos municípios.

Garantindo e fortalecendo ainda mais as políticas públicas educacionais, no ano de 2014, a Lei n. 13.005/2014<sup>10</sup> aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Com vigência decenal (2014-2024), o documento elenca estratégias por meio da Meta 1, para universalizar, até 2016, a EI na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos e ampliar a oferta de EI em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final de sua vigência.

Por fim, mas não menos importante, temos mais recentemente o Parecer CNE/CP n. 15/2017<sup>11</sup>, que institui a BNCC. De caráter normativo, organiza a EI em torno de campos de experiências (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) e assegura os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) das crianças, potencializando a brincadeira, a interação e o protagonismo infantil, já anunciado e alinhado de acordo com as DCNEI (Brasil, 2009b).

A seguir sintetizamos uma linha do tempo com os principais marcos para visualizar com precisão, a partir da Constituição Federal de 1988 até a BNCC (Brasil, 2017), o percurso traçado na evolução da EI no cenário nacional, desde seu reconhecimento como direito necessário até o processo de sua regulamentação, normatização e inclusão das múltiplas políticas públicas, bem como adequações de propostas e projetos curriculares, como forma de assegurar

---

<sup>9</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 12 jun. 2025.

<sup>10</sup> Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543- plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 jun. 2025.

<sup>11</sup> Acesse o parecer homologado. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 jun. 2025.

a qualidade e o acesso universal das crianças na primeira etapa da Educação Básica.

**Figura 3** - Linha do tempo da história da Educação Infantil no Brasil como primeira etapa da Educação Básica



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

É importante salientar que todo esse processo histórico, pautado em legislações e documentos oficiais e normativos, no tocante aos avanços que culminaram no reconhecimento da EI como primeira etapa integrante e necessária no percurso formativo humano, caminhou juntamente com os esforços de grandes estudiosos da área. No contexto brasileiro, podemos destacar pesquisadoras como Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, que escreveram o documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (2009), bem como Sônia Kramer, que contribuiu com o debate curricular sobre/para a EI.

Em suma, a história da EI no Brasil passou por grandes metamorfoses, transitando por uma prática assistencialista até seu reconhecimento e valorização como primeira etapa da Educação Básica em todo o território brasileiro, sendo regulamentada e amparada por legislações importantes e por princípios pedagógicos fundamentais.

Após mais de três décadas, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, esse processo retrata como ocorreram as transformações na forma como a

educação das crianças na primeira infância é compreendida, reposicionando-se frente às necessidades e mudanças do contexto histórico até a contemporaneidade. A partir desses grandes marcos e rupturas no campo da educação, o currículo se apresenta como um imenso elo entre o passado e o futuro, buscando atender às especificidades e novidades do contexto social e à própria formação inicial e continuada dos professores, e o acesso e domínio crítico-reflexivo das tecnologias digitais é um exemplo disso.

### 3.3 As TDIC no Contexto da Educação Infantil

De acordo com Kenski (2015, p. 433), “o acesso aberto à internet, a partir da metade dos anos 1990, deu início a um processo de valorização das tecnologias digitais em todos os setores da sociedade, no da educação inclusive”. E é nesse contexto de cultura digital, conforme Anjos e Silva (2018), que ocorrem as práticas sociais, as produções de conteúdos e as novas formas e meios de linguagens, necessitando serem tensionados e problematizados nos espaços educativos com o objetivo de entender como esses elementos se constituem no ambiente educacional e reverberam-se nas propostas curriculares.

Para Buzato (2010), pensar na cultura digital é algo em constante movimento, um repertório compartilhado de signos e significados. Nesse mesmo processo de compreensão, Santaella (2015) caracteriza a cultura digital como algo marcado pelos modelos de tecnologias do presente, no qual a aglutinação de tecnologias de comunicação e da informática cria novas culturas e modos de interação entre os sujeitos. No entendimento de Fantin e Rivoltella (2012, p. 96), “a cultura digital é uma cultura multimídia, que usa códigos, linguagens e estratégias pragmáticas de comunicação diferentes”, sendo um marco importante e significativo da nossa sociedade.

A partir dessa perspectiva, Kenski (2009) pontua que se relacionar com as informações e com outras pessoas a fim de aprender é essencial. Os dados verificados livremente na internet transformam-se em informações pela ótica, o pelo interesse e pela necessidade do indivíduo. Para que todas essas informações sejam transformadas em conhecimentos significativos, é necessário um trabalho processual de interação, reflexão, discussão, crítica e ponderações, e

esse trabalho é mais bem conduzido quando partilhado de modo colaborativo com outras pessoas.

Com isso, as TDIC têm cada vez mais influenciado o modo de vida dos indivíduos, modificando as relações no interior do cotidiano e a própria formação humana. Estabelece, nesse contexto, mudanças no comportamento e na forma de relacionar-se com o coletivo, e no ambiente escolar isso não é diferente, tendo em vista que as crianças desde muito cedo pensam, aprendem e agem a partir de uma cultura digital. Tal aspecto mostra-se como um debate contemporâneo significativo, considerando que “para operar no mundo (por contraste a ser ‘operado’ por ele) é preciso entender como o mundo opera” (Bauman, 2001, p. 242).

Nesse cenário de transformações aos moldes da cultura digital, a legislação nacional, cada vez mais, busca acompanhar e instituir políticas para uma educação digital. A Lei n. 14.180/2021 é um exemplo disso, pois acentua:

Art. 1º É instituída a Política de Inovação Educação Conectada, em consonância com a estratégia 7.15 do PNE, aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica.

Outra legislação de grande relevância é a Lei n. 14.533/2023, que institui a PNED. A lei é um avanço como política pública, tendo em vista seu foco na inclusão digital, pretendendo diminuir a vulnerabilidade digital no tocante ao acesso. Em seu artigo 3º, a lei deixa claro que a educação digital deve estar inserida em todos os níveis e modalidades de ensino, ou seja, desde a EI. Para tal, deve-se utilizar o letramento digital e informacional e a aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais, englobando:

I - pensamento computacional, que se refere à capacidade de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento da capacidade de criar e adaptar algoritmos, com aplicação de fundamentos da computação para alavancar e aprimorar a apren e o pensamento criativo e crítico nas diversas áreas do conhecimento;

II - mundo digital, que envolve a aprendizagem sobre hardware, como computadores, celulares e tablets, e sobre o ambiente digital baseado na internet, como sua arquitetura e aplicações;

III - cultura digital, que envolve aprendizagem destinada à participação consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que pressupõe compreensão dos impactos da revolução digital e seus avanços

na sociedade, a construção de atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais e os diferentes usos das tecnologias e dos conteúdos disponibilizados;

No âmbito da EI, a recente BNCC enfatiza a importância de proporcionar às crianças experiências que envolvam o uso de tecnologias digitais e midiáticas. As competências 4 e 5 presentes na BNCC (Brasil, 2018) abrangem o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais. Essas competências são abordadas de forma transversal, permeando todas as áreas do conhecimento, e também de forma direcionada, com o objetivo de desenvolver capacidades específicas no uso das tecnologias, dos recursos e das linguagens digitais. Essa abordagem visa ampliar e potencializar a qualidade dos sujeitos de aprendizagem na compreensão, utilização e criação de TDIC em diversas práticas sociais, compreendendo a urgência em explorar as múltiplas linguagens, incluindo a digital, bem como as TDIC:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

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

Ou seja, é essencial que os conhecimentos oferecidos estejam relacionados às experiências das crianças, tanto dentro quanto fora da escola, permitindo que explorem uma variedade de objetos para ampliar seu entendimento sobre cultura, escrita, ciência, tecnologia e arte. Ao interagir com diversas manifestações culturais, as crianças podem experimentar diferentes formas de expressão e linguagem, como fotografia e produções audiovisuais, além de terem a oportunidade de utilizar uma variedade de materiais e recursos tecnológicos. Essas práticas já estão previstas na Resolução n. 5/2009, que fixa as DCNEI, em seu art. 9º, XII, orientando que, dentre as experiências desenvolvidas na EI, “possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e

outros recursos tecnológicos e midiáticos” (Brasil, 2009b). Com o advento da pandemia pelo novo coronavírus<sup>12</sup>, os professores tiveram que reinventar o modo de se relacionar com as pessoas, com o seu trabalho e, principalmente, a forma de ensinar as crianças pequenas com as quais trabalham. A pandemia ocorrida em 2020, que obrigou toda a população mundial a ficar em confinamento, apenas reafirmou a importância de refletirmos as questões que são significantes nos espaços educacionais, o trabalho do professor e o uso das TDIC em espaços educativos, uma vez que essa integração pode promover a personalização do ensino, o acesso a informações diversificadas, a colaboração entre os sujeitos e a criação de ambientes interativos e engajadores para os processos formativos, provocando desafios ao trabalho dos professores da EI.

Para compreender a essência das tecnologias digitais, precisamos conceituar de que tecnologias estamos falando. Para tal, devemos refletir o que entendemos por tecnologia, conforme evidencia Peixoto (2015, p. 330), é “o papel socialmente construído da tecnologia e de seus usos”; assim, poderemos traçar uma fundamentação teórica mais condizente com o propósito dessa pesquisa, com as definições de técnica, TDIC e TIC.

Pode-se conceber técnica como a criação humana elaborada de maneira intencional em sua relação com a natureza, transformando-a para suprir suas necessidades. Dessa forma, “toda época teve as técnicas que podia ter” (Vieira Pinto, 2005, p. 234). E a tecnologia, conforme Vieira Pinto (2005), é uma construção social, um conjunto de técnicas elaboradas pelo homem a cada momento histórico de suas forças produtivas. É concebida, portanto, como a objetivação do trabalho humano e não pode ser considerada apenas em sua dimensão técnica, pois carrega consigo a constituição dos saberes culturais dada à humanidade.

As TDIC são produções resultantes da atividade humana (técnica e tecnologia) de sujeitos pertencentes a um determinado contexto histórico e se

---

<sup>12</sup> Novo coronavírus. Ao todo, sete coronavírus humanos (HCoVs) já foram identificados: HCoV-229E; HCoV-OC43; HCoV-NL63; HCoV-HKU1; SARS-COV (que causa síndrome respiratória aguda grave); MERS-COV (que causa síndrome respiratória do Oriente Médio); e o mais recente novo coronavírus (que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2). Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença covid-19 (OPAS/OMS/2020). Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 12 jun. 2025.

constituem como o conjunto de “dispositivos técnicos e suas formas de uso, que possibilitam os processos de comunicação em rede a partir de relações comunicativas entre os sujeitos” (Araújo, 2014, p. 18). Destaca-se o aspecto digital por serem pertencentes ao momento atual, como é o caso dos estudos relacionados à internet. Desse modo, “as TDIC são estruturantes dos modos de expressar o pensamento e do currículo que se desenvolve mediados por elas” (Almeida, 2014, p. 25).

Também podemos ampliar as definições sobre TIC de forma mais abrangente, incluindo não apenas as tecnologias digitais, como computadores, mas também outros tipos de tecnologias, como as ópticas e analógicas, dentro do escopo de sua definição.

Muito se discute sobre a utilização das tecnologias digitais no âmbito educacional, áreas como comunicação, antropologia, psicologia, sociologia, informática e tantas mais. Portanto, conforme Peixoto e Moraes (2017), a intenção dessa pesquisa é buscar base na própria educação, já que essa discussão é de cunho didático-pedagógico, logo buscaremos base nas teorias da educação, compreendendo-a, segundo Libâneo (2014), como prática social, cujo objetivo é o desenvolvimento intelectual dos sujeitos de aprendizagem, por meio da apropriação dos conteúdos científicos e da formação cultural.

No contexto educacional, as tecnologias digitais desempenham um papel significativo, seja na concepção de atividades para as crianças, seja em sua utilização pelos professores para planejamento, pesquisa, registro ou comunicação com os alunos. No entanto, ao considerarmos o uso pedagógico das TDIC, precisamos primeiramente apropriar-se delas “por meio de ações planejadas, organizadas e executadas para promover o ensino e a aprendizagem” (Moraes, 2016, p. 38).

Segundo Vieira Pinto (2005), as tecnologias podem ser entendidas como um conjunto de técnicas que resultam da acumulação histórica do conhecimento e da prática social. Essas técnicas são criações humanas originadas de suas necessidades e interações com o mundo. Portanto, as tecnologias são construções sociais que vão além de sua dimensão técnica, incorporando os saberes culturais desenvolvidos ao longo da história humana. Nessa perspectiva, compreendemos que as instituições de EI “vão possibilitar o encontro das crianças com a cultura,

com os conhecimentos científicos historicamente construídos, inserindo-as, por meio de atividades lúdicas, ao universo das produções humanas, incluindo aí os artefatos tecnológicos” (Nascimento; Peixoto; Moraes, 2017, p. 5).

Portanto, é fundamental que os professores da EI compreendam o processo de aprendizagem da criança, seu desenvolvimento, suas interações com colegas e com os objetos culturais aos quais têm acesso, incluindo o modo como atribuem significado a eles, assim como às tecnologias. Nesse sentido, é indispensável que o professor seja intencional em sua abordagem pedagógica, na relação entre o indivíduo e o objeto de conhecimento, visto que “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa” (Vygotski, 1991, p. 24).

As tecnologias digitais possibilitam a interação social, facilitando a comunicação e aproveitando um vasto conjunto de sinais que estimulam a curiosidade das crianças e permitem o acesso a uma diversidade de gêneros textuais presentes nos meios digitais. Essas ferramentas promovem a interação social, facilitam a comunicação e exploram uma ampla gama de sinais que despertam o interesse dos sujeitos, além de oferecer a oportunidade de se envolver com diferentes gêneros textuais encontrados no ambiente digital. Essa observação nos permite reconhecer as variações frequentemente encontradas em nosso cotidiano, incluindo as práticas de leitura e escrita. Conforme mencionado por Tavares (2010, p. 73),

[...] não se pode mais ver a questão da leitura e da escrita de uma forma restrita a atividades monomodais, pois, no mundo contemporâneo, as pessoas, inclusive as crianças, passam boa parte do tempo vendo TV, manuseando computadores, convivendo com a mídia impressa.

Nessa perspectiva, compreender as tecnologias digitais na prática pedagógica dos professores evidencia um interesse maior das crianças que convivem em um cotidiano social influenciado por mídias digitais variáveis. Desse modo, as tecnologias digitais são consideradas como “parte de uma cadeia evolutiva de linguagens” (Santaella, 2013, p. 24-25), já que potencializa e amplifica as capacidades cerebrais, sendo uma extensão da memória humana.

Assim, pensar em TDIC é pensar em letramento digital, porém não apenas como uma questão funcional de saber usar um computador ou mesmo realizar pesquisas na internet. Quando situamos as crianças nesse contexto, elas precisam saber localizar e selecionar o material (como utilizar os navegadores, hyperlinks, os

meios de procura avançados). Entretanto, é preciso ir além disso, de acordo com Buckingham (2010, p. 49),

[...] as habilidades que as crianças precisam em relação à mídia digital não são só para a recuperação de informação. Como a imprensa, elas também precisam ser capazes de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento. Isso significa fazer perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo, compreendendo como estes desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas.

Isso mostra o potencial crítico do letramento digital e/ou mesmo midiático, já que não basta apenas consumir ou saber lidar com as tecnologias digitais, é necessário produzir e agir em suas diversas maneiras de colaboração e interação de conhecimento da informação, estabelecendo coautoria no processo.

O papel do currículo é imperativo nesse movimento formativo dos professores, tendo em vista os multiletramentos apresentados na cultura digital, destacando-se, segundo Macedo (2002), seu caráter desestruturante e estruturante, na organização e implementação dos saberes em articulação, e o homem em educação continuada seria sempre a principal inquietação, por isso deve caminhar com as mudanças ocorridas ao longo da cultura humana.

Logo, é importante ressaltar que a incorporação das tecnologias digitais vai além de utilizá-las apenas como ferramentas ou suporte para promover aprendizagem e despertar o interesse dos sujeitos de aprendizagem. O objetivo é envolver as crianças no processo de construção de conhecimento por meio e em conjunto com o uso dessas TDIC. Acentua-se ainda o valor da formação continuada dos professores sinalizada pela LDB (Brasil, 1996, art. 67, II): “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Para tecer o desfecho dessa reflexão, não podemos deixar de mencionar o uso das tecnologias digitais no planejamento pedagógico na pré-escola, foco principal desta pesquisa. Esse planejamento envolve a seleção de conteúdos, estratégias e recursos que promovam o desenvolvimento integral das crianças nessa faixa etária, primando por essa transição que antecede sua inserção na próxima etapa da Educação Básica, o Ensino Fundamental. O uso das tecnologias digitais no planejamento pedagógico pode ampliar as possibilidades de interação, potencializar a criatividade e a participação ativa das crianças, bem como a

exploração de diferentes linguagens e formas de expressão. As tecnologias digitais podem ser utilizadas de forma integrada ao currículo, enriquecendo as práticas educacionais e contribuindo para a formação integral das crianças desde a EI.

A concepção do jardim de infância desenvolvida por Fröebel (1887) no início do século XIX representa um marco revolucionário na EI, pautada no brincar estruturado, na exploração e nas atividades lúdicas, como forma de promover o desenvolvimento integral das crianças. Essa proposta estabelece um elo direto com as ideias contemporâneas de Resnick (2018), ao sugerir que os princípios pedagógicos nutram “um jardim de infância onde as crianças possam continuar a brincar, criar, compartilhar e explorar, mas agora usando materiais digitais e tecnológicos” (Resnick, 2018, p. 12).

Enquanto Fröebel (1887) utilizava materiais concretos, como blocos, formas geométricas e atividades manuais, para estimular o desenvolvimento das crianças, Resnick (2018) propõe que esses mesmos princípios sejam aplicados por meio das TDIC, utilizando ferramentas digitais que permitem a criação de projetos, a experimentação e a resolução de problemas. Em vez de blocos de madeira, têm-se hoje softwares educativos, plataformas de programação e dispositivos interativos que potencializam a criatividade e a colaboração.

Dessa forma, enquanto Fröebel (1887) revolucionou a EI ao introduzir o brincar estruturado como método pedagógico, Resnick (2018) ampliou essa visão ao propor um ambiente de aprendizagem contínuo que incorpora as TDIC como instrumentos poderosos para a educação no século XXI, preservando o espírito do jardim de infância em um mundo digital.

Assim, em tempos de inovações tecnológicas, Moran (2006) afirma que, com o passar dos anos, o professor ensinará menos, orientará mais, articulando melhor o conteúdo e o conhecimento, interagindo mais com os sujeitos de aprendizagem. Nesse processo, a tecnologia deve ser incorporada de forma abrangente na prática pedagógica do professor, a fim de instrumentalizá-lo a agir e interagir no mundo de maneira criteriosa, ética e com uma visão transformadora. A partir desse movimento, “as novas tecnologias da informação e da comunicação transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar” (Perrenoud, 2000, p. 125).

## 4 METODOLOGIA

Esta investigação é uma abordagem qualitativa e voltada à compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências no contexto estudado. Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa permite captar a complexidade de fenômenos sociais em suas dimensões subjetivas, históricas e culturais. A pesquisa é de natureza aplicada, pois “a pesquisa aplicada ilumina uma preocupação ou um problema social na busca de soluções” (Mattar; Ramos, 2021, p. 118).

A análise adotada é de natureza descritiva, buscando apresentar, de forma sistemática e detalhada, características, padrões e especificidades emergentes dos dados coletados. De acordo com Gil (2008), a análise descritiva tem como propósito principal descrever as características de determinado fenômeno ou a relação entre variáveis, valorizando a profundidade e a riqueza das informações, sem a pretensão de generalizações estatísticas, mas com foco na interpretação densa dos dados.

Segundo Mattar e Ramos (2021), o levantamento de campo consiste em captar dados originais, de um grupo de pessoas, a partir da aplicação de questionário, que visa, inicialmente, um questionário piloto para análise das questões formuladas a fim de melhor adequar para o propósito da pesquisa final. O levantamento de campo como forma de pesquisa possibilita a criação e o envio do questionário online, facilitando as trocas entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, o que não exclui o contato presencial, mas favorece o alcance a um maior quantitativo de participantes.

Quanto à perspectiva exploratória na pesquisa, Gil (2008, p. 27) explica que tem por “finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Nesse sentido, o intuito é realizar a produção de dados juntos aos professores e retornar à comunidade docente de forma contributiva.

A análise dos dados foi realizada por uma abordagem qualitativa de natureza descritiva, com a intenção de apresentar, de forma detalhada e sistemática, os elementos mais relevantes e emergentes dos dados produzidos em relação à

concepção dos docentes sobre as TDIC, em consonância com os objetivos da pesquisa e os aportes teóricos que a sustentam.

A interpretação buscou estabelecer conexões entre os relatos dos participantes e os referenciais teóricos adotados, cujas contribuições permitiram iluminar aspectos centrais relacionados à presença das tecnologias digitais nos contextos educacionais. Dessa forma, os achados foram analisados à luz das concepções dos diferentes autores, bem como dos objetivos do estudo, promovendo uma leitura crítica e contextualizada das experiências descritas.

Quanto ao estabelecimento das categorias de análise, entende-se que há um direcionamento a partir das seções estruturais do questionário, mas não se limita a estes, visando ao potencial das respostas dos docentes.

#### 4.1 Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa usa como lócus os NEI, no município de Balneário Camboriú, distribuídos em 27 unidades pelo município.

A delimitação da população participante da pesquisa tem como critério de escolha os professores da EI atuantes no último ano da pré-escola com crianças a partir de 5 anos. Efetiva-se pela periodização do desenvolvimento<sup>13</sup> desses sujeitos de aprendizagem, tendo em vista sua autonomia bem estruturada, a linguagem oral praticamente consolidada, uma possível afinidade e a facilidade com as tecnologias digitais. Eles estão num contexto de nativos digitais e, por estarem no último ano da EI, é um processo de transição para o Ensino Fundamental, e suas experiências vivenciadas nessa primeira etapa da Educação Básica fortalecerão o seu percurso formativo ao longo da sua vida cotidiana escolar.

O município de Balneário Camboriú, localizado no litoral norte de Santa Catarina, com aproximadamente 150 mil habitantes, tem 27 NEI, divididos e caracterizados em três zoneamentos distintos no interior da cidade, conforme ilustra a figura 4.

---

<sup>13</sup> Para os estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, cada período do desenvolvimento individual humano é caracterizado por uma atividade principal, ou atividade dominante, a partir da qual se estruturam as relações do indivíduo com a realidade social. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2025.

**Figura 4 - Mapa do município de Balneário Camboriú por zoneamento**



fonte: elaborado pelo autor (2024)

O zoneamento 1 compreende os NEI mais centralizados, próximos ao centro comercial do município; o zoneamento 2, os NEI dos bairros no entorno da cidade, na porção da região oeste do município; o zoneamento 3, os NEI dos bairros periféricos e praias agrestes, na porção da região mais ao sul do município.

A partir da organização do município de Balneário Camboriú por áreas de zoneamentos, os 27 NEI estão distribuídos em suas respectivas regiões, conforme o quadro 4, que complementa a figura 4:

#### Quadro 4 - 27 NEI por zoneamento

<b>Zoneamento 1:</b> Ariribá; Carrossel; Meu Primeiro Passo; Novo Tempo; Pioneiros; Recanto dos Passarinhos; Sonho de Criança; Vovô Alécio.
<b>Zoneamento 2:</b> Anjo da Guarda; Cristo Luz; Iate Clube; Nova Geração; Pão e Mel; Pequeno Mundo; Pequeno Navegador; Santa Clara; Santa Inês; Sementes do Amanhã.
<b>Zoneamento 3:</b> Bom Sucesso; Brilho do Sol; Criança Esperança; Taquaras; Estaleirinho; Professora Odácia Tereza Damázio; Rio das Ostras; São Judas; Dona Maria Francisco Siqueira.

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

A área com maior concentração de núcleos de EI é o zoneamento 2, com 10 NEI; a seguir temos o zoneamento 3, com 9; finalmente, o zoneamento 1, com 8, totalizando 27 instituições infantis entre creches e pré-escolas. A cidade de Balneário Camboriú cumpre a Meta 1 do PNE, com vigência de 2014-2024, de modo parcialmente satisfatório, pois o município, em se tratando do Indicador 1A (Meta 1), tem a meta prevista de

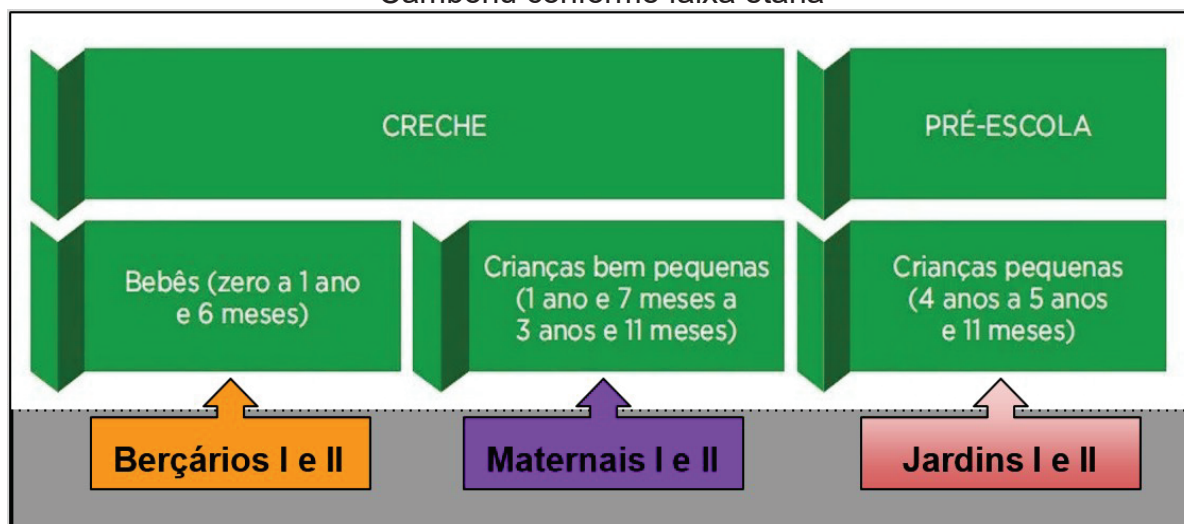
universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014, Meta 1).

Nesse sentido, conforme monitoramento do Plano Municipal, a cidade supriu, ponderando 100% do previsto, 88,8% das crianças de 4 a 5 anos que frequentam a escola/creche (taxa de atendimento escolar) em comparação ao cenário nacional, que atualmente é de 81,4%. Já para o Indicador 1 B da mesma meta, o município havia previsto 50% e a situação atual é de 49,9% das crianças de 0 a 3 anos que frequentam a creche; considerando o cenário nacional, 23,2%, Balneário Camboriú praticamente atingiu a meta.

Dos 27 NEI do município que atendem crianças de 0 a 5 anos, 11 meses e 29 dias (nomenclatura instituída pela BNCC em 2018), 20 NEI participam desta pesquisa. A população a ser investigada neste estudo considera apenas os professores que trabalham/atuam com crianças do último ano da EI no município, ou seja, a pré-escola (Jardim II). A seguir será ilustrada a organização da EI no município de Balneário Camboriú, conforme explicitado na BNCC (Brasil, 2018), a

partir da faixa etária de cada grupo de crianças.

**Figura 5** - Divisão das crianças da Educação Infantil no município de Balneário Camboriú conforme faixa etária



Adaptada de: BNCC (2018)

Logo, nem todos os NEI do município atendem a essa faixa etária, alguns atendem todas, do berçário ao Jardim II; outras somente do berçário ao maternal II (creche); por fim, NEI que atendem somente crianças da pré-escola (Jardim I e II).

#### 4.2 Fluxo da Pesquisa

A parte empírica da pesquisa é composta por levantamento de campo, que visa conhecer a realidade dos professores do município de Balneário Camboriú, bem como suas compreensões, por meio de um questionário de perguntas. Campos (2020, p. 11) afirma que os questionários que pretendem investigar “percepções, representações e as opiniões sobre conceitos e experiências advindas de questões ou ambientes educacionais estão entre as formas mais utilizadas para coletar dados empíricos nas pesquisas relacionadas à educação”.

O questionário é composto/dividido por quatro seções de perguntas. A 1ª seção compreende a parte inicial, com a apresentação da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual o docente participante tem a ciência do estudo e assinala os termos e as condições. A 2ª seção refere-se ao perfil demográfico dos participantes da pesquisa e compreende nove questões (as duas primeiras não são de cunho obrigatório, já envolvem o

nome e e-mail do participante), as restantes são perguntas fechadas no tocante a gênero, faixa etária dos docentes, nível de formação, tipo de vínculo empregatício com o município, tempo de experiência na educação e o NEI em que atua.

A seção 3 é intitulada “TDIC no contexto da Educação Infantil” e versa sobre os conhecimentos dos docentes no tocante às TDIC. Esta seção é composta por cinco perguntas: duas são abertas, duas são perguntas de escala Likert<sup>14</sup>, sobre familiaridade e importância das tecnologias digitais na EI e na prática pedagógica, e uma pergunta de múltipla escolha com vistas ao contato das TDIC na formação inicial.

Na 4ª e última seção, intitulada de “As TDIC na prática pedagógica da Educação Infantil”, há sete questões, e a primeira acentua a seleção com as principais TDIC e os recursos digitais disponíveis nos NEI. Há uma questão de múltipla escolha, referente à incorporação das TDIC no trabalho pedagógico, e há uma pergunta de grade de múltipla escolha vinculada à frequência do uso das TDIC no trabalho docente. Ainda há quatro perguntas abertas relacionadas às possibilidades e limitações encontradas na adoção das TDIC, bem como mudanças e/ou melhorias e exemplos de alguma experiência/prática usando as TDIC.

Esta pesquisa se comprometeu a zelar pela confidencialidade dos dados e privacidade dos participantes, de acordo com a Resolução CNS n. 510/2016 (Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais) e as demais normativas e legislações vigentes e aplicáveis e, ainda, visando à aprovação e obtenção do parecer pelo Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 79025924.1.0000.0120, o qual foi aprovado e submetido à validação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIVALI, sob o Parecer n. 6.802.330<sup>15</sup>.

O TCLE<sup>16</sup> utilizado neste estudo foi previamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e está integralmente disponível no Apêndice desta pesquisa.

---

<sup>14</sup> Escala de Likert é o nome técnico dado à escala de resposta usada nesse tipo de questão. Criada em 1932 pelo norte-americano Rensis Likert, a escala de Likert mede as atitudes e o grau de conformidade do respondente com uma questão ou afirmação.

<sup>15</sup> Parecer consubstanciado do CEP. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/19oPdrA5TatAK2TpXlkrLwXSFsQK0jBf/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/19oPdrA5TatAK2TpXlkrLwXSFsQK0jBf/view?usp=drive_link). Acesso em: 12 jun. 2025.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Uajlq5DpqE-g0ADDFJThB3th8tREBXyS/view?usp=sharing>. Acesso em: 12 jun. 2025.

Este documento foi acessado pelos participantes durante o primeiro contato com o estudo, pois fornece informações detalhadas sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos, os direitos dos participantes e a garantia de confidencialidade, permitindo que eles estejam plenamente informados e possam fornecer seu consentimento para participar da pesquisa ora apresentada.

O questionário piloto foi aplicado no NEI Santa Clara, localizado na Rua Bom Retiro, n. 585, Bairro dos Municípios, pertencente ao zoneamento 2 do município. O núcleo foi escolhido por conveniência, tendo em vista a afinidade e proximidade do pesquisador com a supervisora escolar da instituição. O NEI tem em média 102 crianças matriculadas, com idades entre 4 e 5 anos, distribuídas em 10 turmas de Jardins I e II. O núcleo funciona das 7h às 19h (segunda a sexta-feira), em dois turnos, matutino (7h às 13h) e vespertino (13h às 19), tendo um total de 10 professores, e destes, cinco atuam no último ano da pré-escola (Jardim II). Assim, com o total de cinco professores do Jardim II, obteve-se o retorno de quatro deles.

O questionário piloto foi enviado para as professoras responderem no período de 28/08/24 a 05/09/24. Em um primeiro momento, verificou-se que apenas duas professoras responderam. Para mobilizar uma devolutiva satisfatória, entrei em contato com a supervisora escolar do NEI Santa Clara via WhatsApp (telefone disponibilizado pelo Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação). A supervisora foi muito receptiva e contribuiu sobremaneira para que os professores respondessem ao questionário piloto da pesquisa, tendo uma devolutiva de 4 respostas de um total de 5 professores.

Após análise do questionário piloto e considerações da banca de qualificação da referida pesquisa, foram realizadas as adequações necessárias e, no dia 01/11/2024, tudo foi enviado via e-mail institucional para os 20 NEI que atendem crianças do Jardim II. O e-mail foi direcionado aos cuidados da equipe gestora de cada núcleo (gestor, supervisor, administrador e orientador escolar), solicitando que o supervisor escolar compartilhasse o link do questionário com os docentes público-alvo da pesquisa.

Com o questionário enviado para todos os NEI participantes da pesquisa, iniciei o acompanhamento das respostas. Corridos 15 dias, comecei a contatar alguns supervisores escolares, e não havia nenhum docente representante do seu núcleo para responder ao questionário da pesquisa.

Essa prática trouxe um impacto positivo para a pesquisa, pois os docentes começaram a responder ao questionário. Apenas um núcleo não enviou respostas; todavia, solicitei autorização para a gestora do núcleo, e no dia 12/12/2024 fui pessoalmente conversar com os docentes. Desse modo, obtive devolutiva de pelo menos um docente de cada um dos 20 NEI participantes da pesquisa, ou seja, todos os núcleos que atendem crianças da pré-escola estão representados na pesquisa.

Ressalta-se que o questionário ficou disponível para que os docentes respondessem até o mês de janeiro de 2025, e houve um total de 45 docentes participantes da pesquisa.

No próximo capítulo, serão apresentadas as discussões a partir de uma análise descritiva dos achados da pesquisa.

## 5 DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os principais achados resultantes da análise dos dados produzidos à luz dos objetivos da pesquisa e dos referenciais teóricos que a fundamentam. A discussão busca estabelecer articulações entre os relatos dos sujeitos e os conceitos teóricos trabalhados ao longo do estudo, proporcionando uma compreensão aprofundada e contextualizada das questões analisadas.

### 5.1 Seção 1 do Questionário: Apresentação da Pesquisa e Consentimento de Participação

O questionário desta pesquisa, utilizado como instrumento para a produção dos dados, foi respondido por 45 professoras da rede pública de educação do município de Balneário Camboriú, no Estado de Santa Catarina, distribuídas em 20 NEI.

Todas as 45 docentes participantes da pesquisa concordaram com os termos e as condições explicitados na apresentação do estudo.

### 5.2 Seção 2 do Questionário: Perfil dos Participantes

Em relação ao gênero, a maioria absoluta das participantes se identificou como do sexo feminino, o que reflete a realidade da EI no Brasil, tradicionalmente ocupada por mulheres, conforme destacam estudos de Kramer (1997) e Oliveira *et al.* (2012).

Quanto à faixa etária, observou-se uma predominância de profissionais entre 35 e 54 anos, revelando um corpo docente com significativa vivência profissional. Essa distribuição pode indicar maior acúmulo de experiências pedagógicas, o que pode contribuir para reflexões mais críticas sobre o uso das TDIC na prática docente.

**Tabela 1 - Distribuição das docentes por faixa etária**

Faixa etária	Número de participantes	Percentual
20 a 24	3	6,7%
25 a 29	7	15,6%
30 a 34	10	22,2%
35 a 39	12	26,7%
40 a 44	8	17,8%
45 a 49	3	6,7%%
50 a 54	2	4,4%
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Conforme a tabela 1, a maioria das participantes (26,7%) está na faixa etária de 35 a 39 anos, seguida pelas faixas de 30 a 34 anos (22,2%) e 40 a 44 anos (17,8%). Isso indica uma predominância de docentes em uma fase intermediária da carreira, possivelmente com experiência consolidada na EI. As faixas etárias extremas (20 a 24 anos e 50 a 54 anos) acentuam menor representatividade, sugerindo uma menor presença de profissionais em início ou final de carreira no grupo pesquisado.

No que se refere à formação acadêmica, a maioria das respondentes tem curso de graduação e especialização, e uma parcela menor já alcançou o nível de mestrado. Essa formação continuada reflete o compromisso com a formação continuada, o que é essencial diante das exigências contemporâneas da cultura digital, conforme ressaltam Kenski (2013) e Moran (2006).

**Tabela 2 - Formação acadêmica das docentes**

Formação acadêmica	Número de participantes	Percentual
Graduação (Licenciatura)	21	46,7%
Especialização (Pós-graduação)	20	44,4%
Mestrado	4	8,9%
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

A maioria das participantes tem formação em nível de graduação (46,7%) ou especialização (44,4%), revelando uma população docente com formação inicial sólida e significativa busca por formação continuada. Um grupo menor (8,9%) tem título de mestre e, embora seja uma minoria, evidencia a presença de docentes engajadas na pesquisa e na formação acadêmica. Esse perfil dialoga com as exigências contemporâneas da EI e com o papel das TDIC no contexto da

formação docente, como discutido por Kenski (2013) e Perrenoud (2000).

Sobre o tempo de experiência docente, observou-se que a maior parte das participantes atua na área da EI há mais de 10 anos, o que reforça a presença de profissionais experientes na rede. Esse aspecto é relevante para a análise, pois permite compreender como as TDIC são (ou não) incorporadas por educadoras com ampla vivência pedagógica.

**Tabela 3 - Tempo de experiência das docentes**

<b>Tempo</b>	<b>Número de participantes</b>	<b>Percentual</b>
Menos de 5 anos	5	11,1%
Entre 5 e 10 anos	9	20%
Entre 11 e 20 anos	18	40%
Mais de 21 anos	13	28,9%
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

A análise do tempo de experiência docente revela um grupo predominantemente composto por profissionais com significativa trajetória na EI. Conforme exposto na tabela 3, a maior parte das participantes (40%) tem entre 11 e 20 anos de atuação na docência e 28,9% atuam há mais de 21 anos. Esses dados indicam que mais de dois terços das respondentes têm uma carreira de longa data, com ampla vivência nas práticas pedagógicas e institucionais da rede pública de educação.

Essa experiência acumulada é um fator relevante para a compreensão do modo como as TDIC são percebidas e integradas ao cotidiano da EI. Como observa Kenski (2013), a apropriação pedagógica das tecnologias não depende apenas do acesso, mas também da construção de uma nova postura docente diante dos desafios e das possibilidades trazidos pela cultura digital.

Em contrapartida, uma parcela menor das participantes tem menos de 10 anos de experiência (11,1% com menos de 5 anos e 20% entre 5 e 10 anos), o que representa um grupo em processo de construção profissional. Essa diversidade de trajetórias pode contribuir para uma análise mais significativa e comparativa do fenômeno investigado, pois permite captar diferentes formas de pensar e praticar a educação no contexto contemporâneo.

Quanto ao vínculo profissional, a maioria das docentes tem cargo efetivo, garantindo maior estabilidade no exercício da função, o que pode favorecer o

engajamento em práticas inovadoras e em processos formativos contínuos.

**Tabela 4 - Vínculo profissional das participantes**

Vínculo	Número de participantes	Percentual
Efetivo	5	77,8%
Temporário	9	22,2%
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Os dados referentes ao vínculo profissional das participantes indicam que a maioria expressiva das docentes (77,8%) são servidoras efetivas na rede municipal de ensino, o que garante maior estabilidade e continuidade no exercício da função, fator relevante do ponto de vista da consolidação de práticas pedagógicas.

Conforme Perrenoud (2000), a autonomia e a profissionalização docente estão fortemente associadas à segurança institucional e à permanência nos espaços educativos. Dessa forma, a estabilidade do cargo efetivo pode favorecer o investimento das professoras em práticas mais reflexivas, planejamento a longo prazo e abertura à formação continuada, aspectos centrais para a integração consciente das TDIC à prática pedagógica.

Em contraste, 22,2% das participantes têm vínculo temporário, condição que pode limitar a inserção em programas de formação continuada, afetar a permanência em projetos escolares e restringir a autonomia docente.

Por fim, destaca-se que as 45 docentes participantes da pesquisa estão distribuídas nos 20 NEI do município, garantindo a representatividade da amostra e favorecendo uma compreensão mais ampla do fenômeno investigado.

### 5.3 Seção 3 do Questionário: TDIC no contexto da Educação Infantil

A primeira pergunta da seção 3 é aberta e questionava os participantes sobre: “O que você entende por TDIC?”. As 45 respostas apresentadas pelas docentes revelam uma compreensão plural, prática e, em grande parte, funcional sobre o que entendem por TDIC, com diferentes níveis de profundidade e apropriação conceitual. Agrupamos as falas em cinco categorias descritivas, conforme a frequência e recorrência de sentidos atribuídos por elas:

- **Categoria 1:** TDIC como ferramentas e recursos de apoio à prática pedagógica

Grande parte das docentes participantes da pesquisa entendem as TDIC como instrumentos que facilitam o ensino e a aprendizagem, evidenciando uma perspectiva instrumental e operacional. Conceitos como “ferramentas”, “facilitadores”, “apoio”, “auxílio” e “recursos” aparecem de forma recorrente. Esse entendimento é coerente com o que Kenski (2013) identifica como a etapa inicial de apropriação das tecnologias no campo educacional, em que seu uso ainda se limita ao funcionalismo didático. A seguir serão descritos alguns relatos:

“São ferramentas que auxiliam o professor em sala de aula”. [...] “Acredito ser um facilitador na comunicação, ampliando as possibilidades e facilitando o aprendizado”. [...] “São técnicas utilizadas por meios digitais para contribuir e melhorar a aprendizagem”.

- **Categoria 2:** TDIC como meios de comunicação e interação

Outro agrupamento de respostas associa as TDIC a processos de comunicação digital, como e-mails, redes sociais, WhatsApp, YouTube, entre outros. Essa associação reforça a compreensão das tecnologias como meios de conexão e troca de informações, mais do que como instrumentos de mediação pedagógica crítica. A seguir citamos alguns exemplos:

“Tecnologia usada para passar informações e se comunicar, ou seja, WhatsApp, YouTube e outras mídias, usadas para dar suporte aos trabalhos dos educadores a favor dos educandos”. [...] “Acredito que sejam as formas de trocar informações pela Internet”. “Que são recursos que auxiliam a criação, disseminação e troca de informações, contribuindo para o acesso a informações, conhecimento e compartilhamento de ideias”.

- **Categoria 3:** TDIC como conjunto de tecnologias digitais e mídias

Algumas docentes mencionam explicitamente que TDIC referem-se a um conjunto de mídias, equipamentos, plataformas e dispositivos usados em contextos educacionais, revelando um vocabulário técnico mais preciso. Esses discursos evidenciam um nível intermediário de familiaridade conceitual com o termo. A seguir transcrevemos algumas falas.

“São um conjunto de tecnologias que permitem a produção, o acesso e a

propagação de informações”. [...] “Equipamentos como hardware e software voltados para informações na educação”. [...] “Plataformas online, IA, softwares, linguagem”.

- **Categoria 4:** TDIC como parte do cotidiano social e educacional

Algumas docentes participantes da pesquisa expressaram a concepção das TDIC como elementos presentes no cotidiano, refletindo uma visão integrada ao mundo atual, ainda que com pouca articulação crítica. Aparece aqui uma compreensão contextualizada, mas muitas vezes ainda superficial. A seguir transcrevemos algumas falas.

“Ora, para mim são as modernidades que vieram para nosso convívio. Algumas temos acesso e outras não. A internet, para mim, é a maior delas” [...] “Atualidade na aprendizagem”. [...] “Que [são] necessári[as] nos dias de hoje, pois é era digital”.

- **Categoria 5:** TDIC com baixa ou nenhuma apropriação conceitual

Por fim, algumas respostas apontam desconhecimento ou insegurança em relação ao conceito de TDIC, indicando que parte das docentes não recebeu formação específica ou aprofundada sobre o tema, como já havia sido identificado em respostas anteriores do questionário. A seguir transcrevemos alguns exemplos: “Entendo muito pouco”. [...] “Meu conhecimento nessa área é razoável. Entendo muito pouco”. [...] “Entendo poucas coisas. Somente o básico da nossa plataforma”. [...] “Bem pouco”.

A análise das respostas concedidas pelas docentes permite observar que, embora a maioria das participantes reconheça a relevância das TDIC para a prática pedagógica, ainda prevalece uma visão pragmática e técnica, com foco em dispositivos e funcionalidades mais do que em dimensões críticas, formativas ou transformadoras das TDIC. Isso dialoga com os pensamentos de Buckingham (2019), ao destacar que o simples uso de tecnologias não implica letramento digital ou competência pedagógica no uso desses recursos.

Além disso, a presença de respostas que revelam desconhecimento ou formação insuficiente sobre o tema reforça a necessidade de políticas de formação continuada específicas para a EI, como apontam Moran (2006) e Perrenoud (2000), para que os docentes possam integrar as TDIC de forma reflexiva, criativa

e alinhada às necessidades das crianças pequenas.

Algo que também foi constatado é que a maioria das docentes participantes da pesquisa está na faixa etária de 35 a 44 (44,5%) e 30 a 34 (22,2%). Nesse grupo, predomina a concepção das TDIC como ferramentas de apoio ao ensino, com destaque para o uso de dispositivos e aplicativos digitais no cotidiano escolar. A experiência profissional dessa faixa etária parece favorecer a valorização das tecnologias como recursos valiosos, mas sem necessariamente articular isso a uma abordagem pedagógica crítica e reflexiva. A exemplo disso, temos as falas:

“São recursos que nos permitem a comunicação e conexão entre as pessoas, facilitando de alguma forma o nosso cotidiano”. [...] “Ótima! Leque de ferramentas que nos auxilia e dá suporte para que nosso trabalho seja desenvolvido com agilidade e competência”.

Isso está em consonância com Jenkins (2006), ao afirmar que o uso técnico das tecnologias não garante, por si só, competências digitais críticas, sendo necessário o desenvolvimento de habilidades mais amplas.

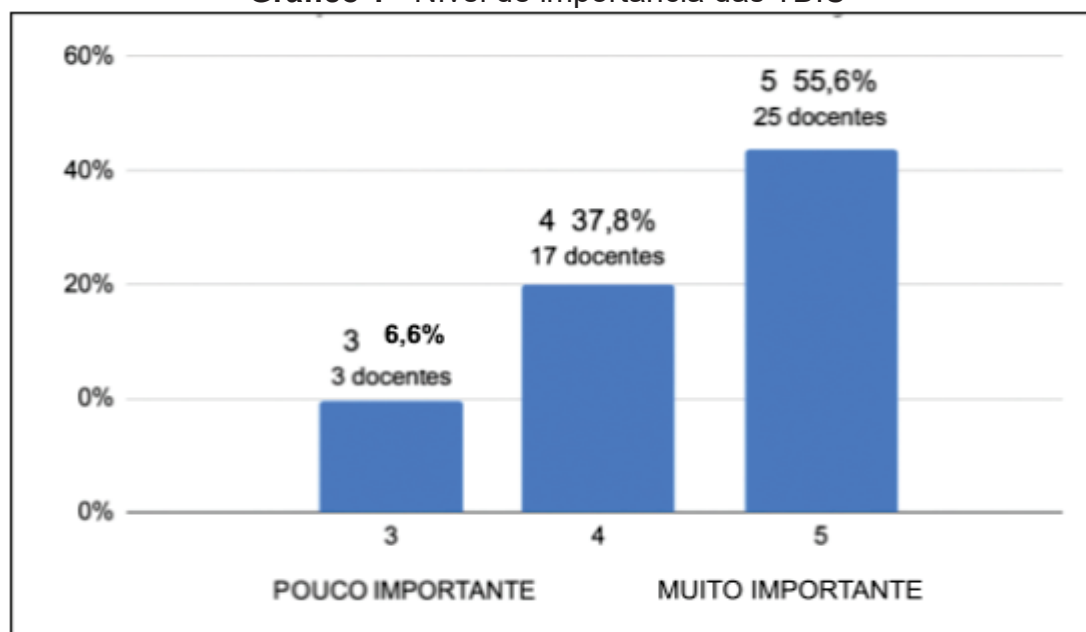
A maioria das participantes tem graduação com especialização (44,4%) e apenas 8,9% têm mestrado. Entre as poucas respostas com maior densidade conceitual e articulação teórica, identificam-se indícios de maior formação acadêmica, o que sugere correlação entre nível de escolaridade e apropriação crítica das TDIC. A exemplo disso, temos as falas:

“São recursos tecnológicos, como computadores, internet, celulares e aplicativos, que ajudam a compartilhar informações, se comunicar e realizar diversas atividades de forma mais rápida e eficiente. Elas estão presentes em áreas como educação, trabalho e lazer, evoluindo e aprimorando a maneira como interagimos e acessamos o mundo.”

Isso converge com Moran (2006), que enfatiza a importância da formação contínua para que os docentes compreendam as tecnologias como elementos integradores da cultura e do currículo, e não apenas como ferramentas acessórias ao trabalho pedagógico.

A próxima questão do questionário é fechada e pergunta o seguinte: “Em uma escala de 1 a 5 (sendo 1- POUCO IMPORTANTE e 5- MUITO IMPORTANTE), qual o nível de importância você atribui à utilização das TDIC na EI?” O gráfico 1 mostra as impressões das 45 docentes que responderam à pesquisa:

**Gráfico 1 - Nível de importância das TDIC**



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

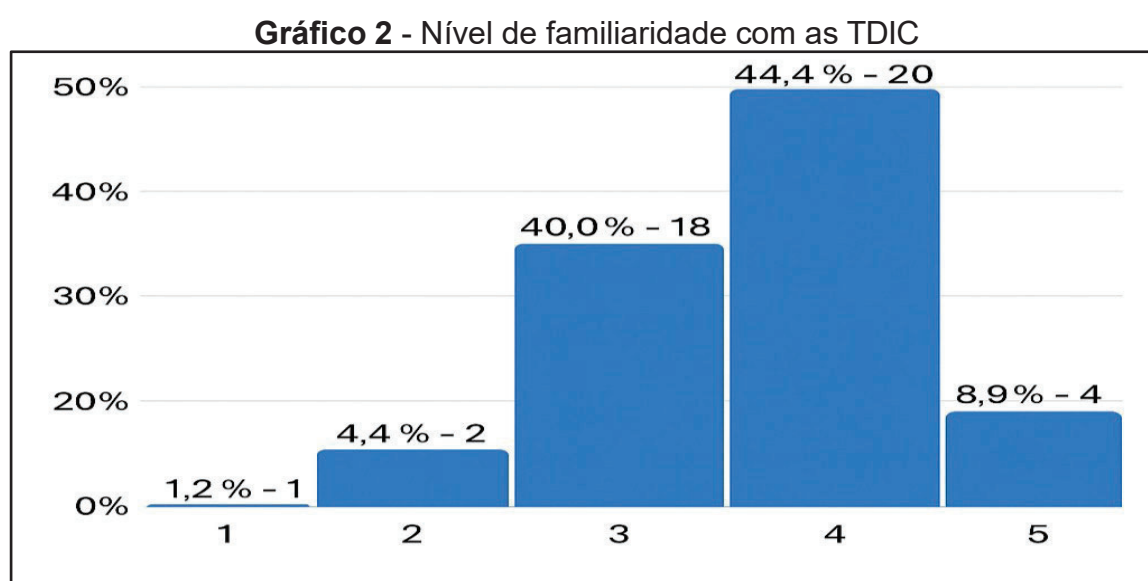
Os resultados evidenciam que a percepção das docentes em relação à importância das TDIC é amplamente significativa. Das 45 participantes: 25 docentes (55,6%) atribuíram nota 5, ou seja, consideram a utilização das TDIC muito importante; 17 docentes (37,8%) marcaram nota 4, indicando que consideram as TDIC importantes; apenas 3 docentes (6,6%) atribuíram nota 3, denotando uma percepção moderada da importância.

Não houve registros de notas 1 ou 2, o que indica que nenhuma participante atribuiu baixa importância às tecnologias no contexto da EI. Esse resultado demonstra uma valorização das TDIC no espaço escolar, mesmo que as falas sobre o conceito ainda indiquem compreensões instrumentais. A alta concentração de notas entre os níveis 4 e 5 (93,4% das respostas) reforça o reconhecimento de que as tecnologias digitais podem potencializar o processo pedagógico, ampliar possibilidades de aprendizagem e dialogar com a cultura contemporânea das crianças.

Essa valorização é coerente com as abordagens de autores como Kenski (2013) e Moran (2006), que apontam para o papel central das TDIC na construção de práticas pedagógicas inovadoras e integradas às realidades sociais e culturais da infância. Ainda que o uso efetivo das tecnologias encontre obstáculos práticos (como acesso limitado e ausência de formação continuada, conforme revelado em

outras questões), o alto grau de importância atribuído pelas docentes revela uma disposição para sua incorporação pedagógica, desde que apoiada por condições institucionais adequadas. Além disso, a ausência de respostas nos níveis inferiores (1 e 2) pode ser interpretada como um indicador de mudança de cultura no olhar profissional dos docentes, sinalizando que, ainda que existam limitações, há consenso entre as educadoras sobre o papel necessário das TDIC para a EI.

A próxima questão da seção 3 é: “Como você descreveria a sua própria familiaridade com as TDIC na sua prática pedagógica?”



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Com base nas respostas das 45 participantes, observa-se que apenas 1 docente (2,2%) indicou nível mínimo de familiaridade com as TDIC, escolhendo o grau 1 da escala. Outras 2 docentes (4,4%) atribuíram grau 2, enquanto a maior parte das participantes se concentrou nos níveis intermediários e superiores: 18 (40%) marcaram grau 3, demonstrando familiaridade moderada; 20 (44,4%) atribuíram grau 4, indicando uma boa familiaridade; e 4 (8,9%) consideraram-se muito familiarizadas, selecionando o grau máximo (5).

Esse panorama revela que mais de 93% das docentes se situam entre os graus 3 e 5 da escala, o que expressa uma percepção generalizada de que têm habilidade prática suficiente a boa no uso das TDIC em suas rotinas pedagógicas. O destaque maior é o grau 4 (44,4%), o que sugere que muitas professoras sentem-se seguras, porém não plenamente confiantes, no uso das tecnologias,

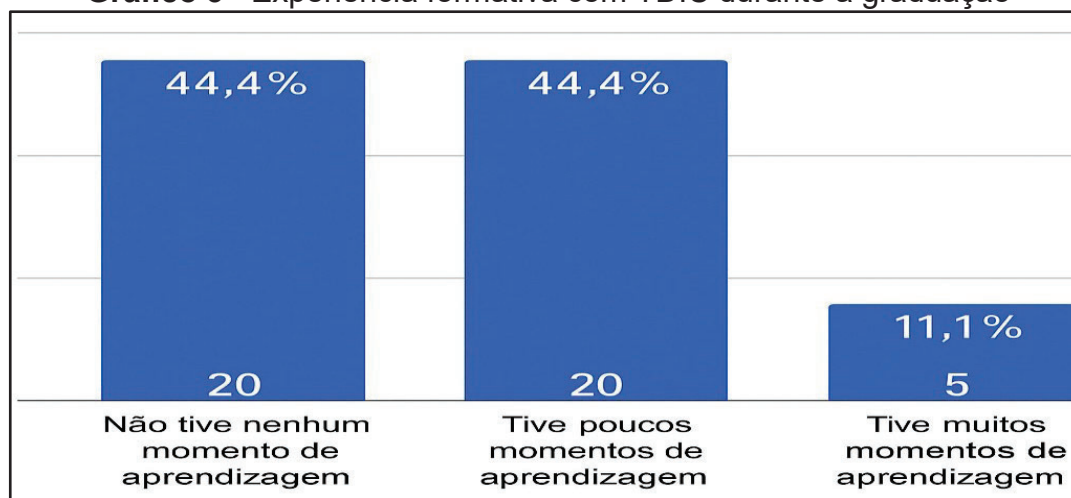
indicando práticas mais intuitivas ou pontuais do que sistematicamente planejadas com embasamento teórico.

Como destacam Kenski (2013) e Moran (2006), a presença da tecnologia não assegura, por si só, sua integração crítica e pedagógica ao currículo: é fundamental que a formação docente estimule o desenvolvimento de competências digitais mais amplas e intencionais, voltadas à mediação do conhecimento.

A baixa incidência de notas 1 e 2 (apenas 3 docentes, totalizando 6,6%) indica que a familiaridade mínima com as TDIC já não representa a realidade da maioria das profissionais, mas também alerta para a permanência de barreiras formativas e institucionais que dificultam uma apropriação mais ampla e equitativa do uso das tecnologias no contexto da EI.

A próxima questão da seção 3 refere-se à experiência formativa sobre aprendizagem baseada em TDIC na EI durante a formação inicial (graduação) dos docentes. Observe o gráfico com os resultados:

**Gráfico 3 - Experiência formativa com TDIC durante a graduação**



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Os dados revelam que 40 das 45 docentes participantes da pesquisa (88,8%) afirmaram ter tido nenhum ou apenas poucos momentos de aprendizagem relacionados às TDIC durante sua graduação. Especificamente, 20 docentes (44,4%) relataram que não tiveram nenhum contato com o tema, enquanto outras 20 (44,4%) indicaram ter tido apenas experiências pontuais. Apenas 5 docentes (11,2%) declararam ter tido muitos momentos formativos relacionados às TDIC em sua formação inicial.

Esses dados evidenciam uma lacuna significativa na formação docente inicial, sugerindo que o currículo dos cursos de licenciatura voltados à EI, especialmente até anos recentes, não contempla de maneira sistemática e aprofundada a integração das tecnologias digitais ao cotidiano pedagógico. Essa ausência pode comprometer não só o domínio técnico, como também a capacidade crítica de inseri-las intencionalmente nos processos de ensino e aprendizagem.

Essa constatação dialoga diretamente com os estudos de Moran (2006) e Kenski (2013), que já apontavam para a desarticulação entre a formação docente e as exigências de um contexto educacional cada vez mais permeado por recursos digitais. Como destaca Buckingham (2019), o letramento digital requer mais do que o domínio de ferramentas: exige uma compreensão crítica das mídias e das suas implicações sociais, culturais e pedagógicas.

Dessa forma, a predominância de respostas que indicam a ausência ou superficialidade da formação inicial reforça a necessidade urgente de reestruturação dos currículos de licenciatura, bem como da oferta sistemática de formação continuada, especialmente para profissionais da EI. Esse movimento é essencial para que as TDIC deixem de ser vistas como elementos acessórios ou tecnológicos de suporte e passem a ser integradas de forma crítica, significativa e colaborativa ao projeto pedagógico das instituições.

A última questão da seção 3 é aberta e pergunta o seguinte: “Considerando os últimos 5 anos, você participou de alguma formação continuada, relacionada à TDIC, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú? Justifique sua resposta”.

Com base nas 45 respostas dos professores, foi possível criar cinco categorias de análise, apresentadas na tabela 5:

**Tabela 5 - Distribuição das docentes por faixa etária**

<b>Categoria de respostas</b>	<b>Número de participantes</b>	<b>Percentual</b>
1. Não participou e afirma ausência de oferta institucional no município	25	55,6%
2. Não participou e não se recorda de ofertas na rede municipal	6	13,3%
3. Participou de formações superficiais ou técnicas (exemplo: Google Drive, chamadas)	8	17,8%
4. Participou de formação pontual, externa ou limitada	3	6,7%
5. Realizou formação por conta própria de modo individual	3	6,7%
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

A análise das respostas revela um quadro institucional preocupante quanto à formação continuada em TDIC para as docentes da EI (pré-escola) no município de Balneário Camboriú. Das 45 participantes, 25 docentes (55,6%) afirmaram explicitamente que não participaram de nenhuma formação sobre o tema e que nenhuma foi ofertada pela Secretaria Municipal de Educação no período considerado. Essa resposta aparece de forma contundente, com registros como: “Nunca houve capacitação nessa área”; “Não”; “Nunca foi ofertada formação alguma”. Outras 6 docentes (13,3%) declararam não se lembrar de nenhuma formação específica ou não conseguiram identificar ações claramente voltadas para as TDIC. Embora não neguem diretamente a oferta, essas respostas também ilustram uma ausência de ações formativas marcantes e significativas na temática, o que por si só já é um indicativo de baixa prioridade institucional.

Apenas 8 participantes (17,8%) mencionaram ter participado de formações técnicas ou operacionais, como uso do Google Drive durante a pandemia, sistemas de chamada ou manejo de plataformas institucionais. Essas experiências, embora válidas, não se configuram como formação pedagógica crítica em TDIC, reforçando o caráter funcionalista das tecnologias ainda presente na rede, como aponta Kenski (2013).

Além disso, 3 docentes (6,7%) relataram ter participado de ações pontuais com algum grau de pertinência, como uma formação na Univali ou uma oficina de robótica, embora sem continuidade. Outras 3 (6,7%) disseram ter recorrido à autoformação, por meio de busca ativa por cursos ou mesmo pesquisas em plataformas como o YouTube, o que evidencia um esforço individual frente à ausência de políticas formativas públicas permanentes.

A leitura desses dados confirma o que autores como Moran (2006) e Buckingham (2019) já afirmavam: a inserção crítica das TDIC no processo educativo não depende apenas do acesso aos recursos, mas, sobretudo, da formação docente. Diante do contexto analisado, fica evidente que a carência de formação estruturada e recorrente compromete a construção de uma prática pedagógica transformadora, especificamente na EI, onde as tecnologias ainda são vistas com reservas ou restritas a usos instrumentais.

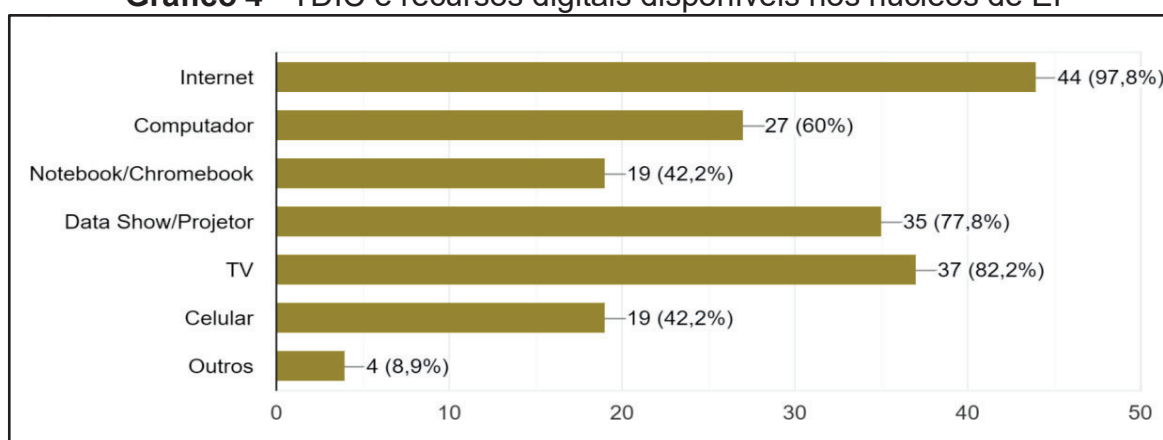
Logo, a análise aponta a urgência de políticas públicas e institucionais que assegurem formação continuada específica, reflexiva e adaptada às realidades da

infância e das docentes, garantindo que as TDIC deixem de ser tratadas como apêndices técnicos ou ferramentas burocráticas do trabalho docente e passem a integrar, de forma contributiva, o cotidiano pedagógico.

#### 5.4 Seção 4 do Questionário: TDIC na Prática Pedagógica da Educação Infantil

A seção 4 do questionário inicia com uma pergunta fechada, referente aos tipos de TDIC e/ou recursos digitais que estão disponíveis em seu núcleo. O gráfico 4 apresenta os resultados.

**Gráfico 4 - TDIC e recursos digitais disponíveis nos núcleos de EI**



Fonte: Google formulários (2024)

Os dados produzidos demonstram que os recursos digitais mais amplamente disponíveis nos núcleos de EI são a internet (97,8%), a TV (82,2%) e o data show/projetor (77,8%). Os três itens compõem a base mínima de infraestrutura tecnológica nas unidades, permitindo, ao menos, o uso de mídias visuais e navegação em rede.

Contudo, o acesso a dispositivos mais interativos ou individuais, como notebook/chromebook (42,2%) e celular (42,2%), é muito mais limitado, restringindo a mobilidade e o protagonismo docente em seu uso pedagógico, que muitas vezes dependem de recursos compartilhados ou de uso administrativo.

A presença de computadores em apenas 60% dos núcleos também chama atenção, pois são um recurso básico para planejamento, pesquisa e desenvolvimento de atividades que permeiam pesquisas com abrangência digital, podendo contribuir para a pouca familiaridade relatada por algumas docentes nas seções anteriores.

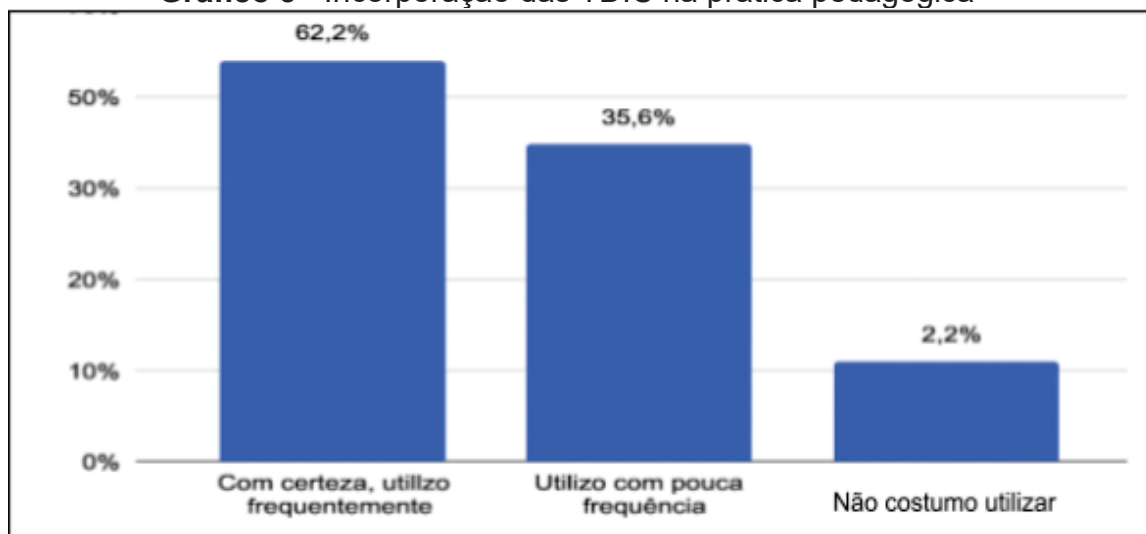
A opção “Outros” (8,9%) inclui menções esporádicas a caixas de som, impressoras ou materiais próprios dos professores, evidenciando a dependência de iniciativas individuais para suprir tais necessidades institucionais.

Esses achados reforçam o que destaca Kenski (2013), que o uso das TDIC na educação não depende apenas da boa vontade ou competência dos professores, mas das condições objetivas de infraestrutura disponíveis no ambiente escolar. A presença desigual de recursos compromete a efetivação de qualquer proposta pedagógica digital e potencializa as desigualdades entre unidades da própria rede municipal.

Dessa forma, os dados da primeira questão da seção 4 explicitam que, embora a conectividade esteja praticamente universalizada, ainda há questões limitantes importantes na oferta de equipamentos básicos, o que compromete a integração significativa e cotidiana das TDIC à prática pedagógica na EI.

A questão 2 da seção 4 diz respeito à incorporação das TDIC na prática pedagógica dos docentes. O gráfico 5 mostra os dados:

**Gráfico 5 - Incorporação das TDIC na prática pedagógica**



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Os dados revelam que a maioria das docentes (28 de 45, ou 62,2%) afirmou incorporar as TDIC de modo frequente em sua prática pedagógica. Esse resultado demonstra que há um número expressivo de profissionais que não apenas reconhece a importância das TDIC, como evidenciado nas seções anteriores do questionário, mas também busca aplicá-las no cotidiano com as crianças da pré-escola.

Contudo, uma parcela significativa – 16 docentes (35,6%) – declarou utilizar esses recursos com pouca frequência, indicando que, apesar da valorização conceitual das TDIC, ainda há limitações práticas ou contextuais que dificultam seu uso permanente. Esse cenário é compatível com os desafios previamente mapeados, como acesso limitado a equipamentos, formação continuada restrita e ausência de planejamento institucional estruturado para a integração das tecnologias às propostas pedagógicas da rede.

Apenas 1 docente (2,2%) afirmou não utilizar as TDIC, número relativamente baixo, mas que aponta a existência de casos em que as condições individuais, formativas ou estruturais são impeditivas para o uso dessas tecnologias no processo educativo.

Esses dados reforçam os argumentos de Kenski (2013) e Buckingham (2019), ao apontarem que a integração significativa das TDIC no espaço educacional requer mais do que motivação pessoal, sendo necessário que haja condições objetivas de uso, formação continuada e condições institucionais.

Além disso, a presença majoritária de docentes que utilizam frequentemente as TDIC mostra um cenário otimista para o avanço das práticas pedagógicas articuladas às tecnologias, desde que as iniciativas de formação continuada e infraestrutura acompanhem esse processo com políticas públicas condizentes com a realidade e especificidade na EI.

A última pergunta fechada da seção 4 explicita a frequência com que as docentes costumam utilizar diferentes tipos de recursos digitais em sua prática pedagógica. A seguir, a tabela 6 expõe as variações de uso para cada item:

**Tabela 6** - Frequência de uso para os diferentes recursos digitais

Recursos digitais	Frequência utilizada					
	Nunca	De vez em quando	Mensal	Quinzenal	Semanal	Diário
TV	3	26	4	5	6	1
Data show/Projetores	10	27	4	3	1	0
Computador/Notebook	4	13	6	4	6	12
Celular	4	14	3	2	4	18
Aplicativos de comunicação e colaboração (WhatsApp e mídias em geral)	8	12	3	2	5	15
Sites de busca (Google ou outros)	1	10	4	3	8	19
Vídeos do YouTube (música, filmes, histórias)	1	11	7	5	12	9
Softwares educativos (jogos digitais, entre outros)	23	12	2	4	2	2

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

A tabela 6 revela um panorama heterogêneo na utilização das TDIC com as crianças da pré-escola, evidenciando tanto práticas recorrentes quanto subutilização de determinados recursos. Ela ainda acentua um panorama heterogêneo na utilização das TDIC com as crianças da pré-escola, evidenciando tanto práticas recorrentes quanto subutilização de determinados recursos.

Em relação à TV, 26 docentes (57,8%) relataram uso “de vez em quando” e apenas 1 (2,2%) utiliza diariamente. Apesar de amplamente disponível, a TV ainda é usada de maneira esporádica e não sistemática. Isso pode refletir sua percepção como um recurso passivo de transmissão de conteúdo, não como mediador ativo da aprendizagem. Kenski (2013) afirma que o uso instrumental da tecnologia – sem intencionalidade pedagógica – tende a mantê-la à margem da construção do conhecimento.

No que se refere ao data show/projetores, 27 docentes (60%) indicaram uso “de vez em quando” e nenhuma afirmou uso diário. A escassa frequência de uso pode estar ligada a fatores como dificuldade de manuseio, tempo de montagem, ou mesmo falta de autonomia das docentes para operar esses equipamentos. Moran (2006) destaca que o uso significativo de tecnologias requer tanto formação quanto tempo de planejamento, elementos frequentemente em segundo plano no cotidiano escolar.

Em se tratando de computador/notebook, 12 docentes (26,7%) relataram uso diário e 6 (13,3%) semanal. Esse dado aponta para um grupo que utiliza o computador de forma regular, provavelmente para planejamento, comunicação institucional e busca de recursos. No entanto, a média geral ainda é baixa, o que pode estar relacionado à falta de acesso individualizado nos núcleos – como divulgado na seção 4. Buckingham (2019) reforça que a infraestrutura inadequada limita a possibilidade de práticas pedagógicas inovadoras em relação à tecnologia. Para o celular, 18 docentes (40%) usam diariamente e 22 (48,9%) no mínimo semanalmente. Esse é um dos recursos mais presentes na prática docente. O celular assume múltiplas funções: registro de atividades, comunicação com famílias e equipe, acesso rápido a conteúdos, entre outros. A familiaridade e mobilidade do dispositivo contribuem para sua utilização. Segundo Jenkins (2006), o celular pode ser um instrumento de cultura participativa quando usado para

promover criação, interação e engajamento.

No que se refere aos aplicativos de comunicação e colaboração (WhatsApp e mídias em geral), 15 docentes (33,3%) usam diariamente e 5 (11,1%) semanalmente. A frequência elevada comprova que esses aplicativos extrapolam a comunicação e entram no território pedagógico, sendo utilizados para envio de atividades, vídeos, mensagens e fortalecimento do vínculo com as famílias. Esse comportamento vai ao encontro da ideia de mediação tecnológica na educação relacional, conforme defendido por Kenski (2013).

Para os sites de busca (Google ou outros), 19 docentes (42,2%) fazem uso diário e 8 (17,8%) semanal. Este dado demonstra o protagonismo das docentes na pesquisa ativa como meio para colaborar com suas práticas. Como defende Moran (2006), a internet amplia o campo de possibilidades formativas e pedagógicas quando há intencionalidade e criticidade no seu uso.

Em se tratando dos vídeos do YouTube (música, filmes, histórias), 21 docentes (46,7%) os utilizam semanal ou diariamente. O uso frequente desses materiais aponta para o potencial do audiovisual como ferramenta de envolvimento na educação das crianças da pré-escola. A adoção de vídeos complementa experiências narrativas, musicais e imagéticas, que são centrais na infância. Buckingham (2019) reforça a importância de desenvolver a alfabetização midiática, mesmo entre os pequenos, por meio do uso orientado dessas vivências.

Em relação aos softwares educativos (jogos digitais, entre outros), 23 docentes (51,1%) nunca utilizam e apenas 4 (8,9%) usam semanal ou diariamente. Esse dado é o mais crítico do conjunto. Apesar de seu potencial interativo e relacionado ao brincar, especialmente na EI, esses recursos permanecem quase ausentes da prática pedagógica. A escassez pode estar relacionada à falta de formação para curadoria de jogos educativos, ou mesmo à visão tradicional de que tecnologia e infância não se misturam, algo que já é superado na literatura especializada (Jenkins, 2006; Buckingham, 2019).

Uma observação interessante é que a maior parte das docentes têm entre 35 e 44 anos (44,4%) e 30 a 34 anos (22,2%), o que indica um grupo predominantemente adulto e ativo profissionalmente, com ampla vivência na transição entre o analógico e o digital. Essa faixa etária tem mais familiaridade com

recursos como celular, Google e WhatsApp, que aparecem como os mais utilizados diariamente. Por outro lado, o uso mais restrito de data show, softwares educativos e projetores pode acentuar uma barreira geracional no manuseio de tecnologias com interfaces mais complexas ou menos intuitivas. Isso reforça o que Kenski (2013) descreve como a “tecnologia como linguagem” familiar a quem cresceu imerso nela, mas desafiadora para quem a conheceu já adulta. Logo, a faixa etária predominante se mostra adaptada a tecnologias móveis e de comunicação, mas menos inserida em práticas mais interativas e pedagógicas com recursos digitais estruturados.

Entre as participantes, a maioria tem especialização (44,4%) e apenas 8,9% têm mestrado. Aquelas com formação mais avançada (pós-graduação *stricto sensu*) tendem a apresentar maior repertório técnico e pedagógico, haja vista o uso mais frequente do computador, da internet para pesquisa e dos aplicativos educativos. Todavia, mesmo entre as docentes com especialização, nota-se que recursos com maior exigência pedagógica e intencionalidade (como softwares educativos) são raramente utilizados, sinalizando que a formação acadêmica tradicional ainda não contempla de forma consistente a integração das TDIC à prática da EI, conforme destacado por Buckingham (2019) e Moran (2006). Assim, o grau de escolaridade influencia positivamente o uso de recursos para planejamento e pesquisa, mas não garante domínio prático-pedagógico das TDIC com crianças, reforçando a lacuna entre formação e aplicação.

Foi verificado também que 69% das participantes têm mais de 10 anos de experiência, o que indica um corpo docente com trajetória consolidada. Entretanto, esse tempo de serviço não necessariamente reflete maior uso ou diversidade das TDIC. As docentes mais experientes utilizam com frequência ferramentas práticas e comunicativas (como celular e WhatsApp), mas mantêm baixa adesão a recursos digitais mais lúdicos ou interativos, como jogos ou aplicativos educativos.

Por outro lado, as docentes com menos tempo de atuação (até 5 anos) demonstraram maior envolvimento com recursos mais dinamizados e digitais, como o YouTube e plataformas online, indicando maior afinidade com a linguagem tecnológica e talvez menor resistência institucional ou mesmo didática.

Conforme Moran (2006), a familiaridade com as tecnologias não está

vinculada apenas à formação ou ao tempo de serviço, mas ao espírito inovador e reflexivo, o que depende também da cultura institucional e das oportunidades formativas disponíveis. Nesse contexto, a experiência docente consolidada favorece a segurança profissional, mas não garante inovação com tecnologias, e as docentes mais jovens ou recém-ingressas demonstram maior fluidez com recursos interativos.

A próxima pergunta da seção 4 é aberta e busca saber quais dificuldades e/ou limitações os docentes encontram na sua prática pedagógica relacionadas à adoção das TDIC. Para tanto, agrupamos as respostas das docentes em sete categorias de análise conforme sua recorrência. A tabela 7 apresenta os dados produzidos:

**Tabela 7 - Categorias de análise conforme as limitações para a adoção das TDIC**

<b>Categoria de respostas</b>	<b>Número de participantes</b>	<b>Percentual</b>
1. Falta de recursos e infraestrutura tecnológica (internet ruim, falta de equipamentos)	22	48,9%
2. Ausência de formação continuada e domínio pedagógico das TDIC	10	22,2%
3. Uso de equipamentos pessoais por falta de recursos institucionais	5	11,1%
4. Falta de tempo para planejamento ou aprofundamento	3	6,7%
5. Dificuldade individual no manuseio ou adaptação	2	4,4%
6. Barreiras culturais/institucionais (resistência, descrédito das TDIC)	2	4,4%
7. Não encontra dificuldades atualmente	1	2,2%
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

A partir das categorias de análise, observamos que a maior parte das docentes enfrenta obstáculos significativos que vão além do uso técnico das tecnologias. As respostas foram agrupadas conforme o núcleo de sentido predominante em cada enunciado, respeitando a totalidade de 45 participantes.

A principal limitação apontada refere-se à falta de recursos e infraestrutura tecnológica, mencionada por 22 docentes (48,9%). Os relatos enfatizam dificuldades com acesso à internet, escassez ou equipamentos antigos e a necessidade de compartilhar recursos entre turmas ou utilizar dispositivos pessoais. Esse cenário confirma os apontamentos de Kenski (2013), que corrobora que a apropriação das TDIC só ocorre quando há condições materiais mínimas e políticas institucionais de suporte. Nesse mesmo sentido, Valente (2011) destaca

que a ausência de infraestrutura tecnológica transforma a inovação pedagógica em esforço isolado, gerando frustração e descontinuidade.

Em segundo lugar, 10 docentes (22,2%) indicaram a ausência de formação continuada específica como uma barreira importante para o uso das TDIC. As participantes revelam insegurança quanto ao uso pedagógico intencional das tecnologias e a carência de formações voltadas à realidade da EI. Conforme discutem Moran (2006) e Pretto (2011), o uso das tecnologias na escola exige muito mais do que formação técnica: requer uma formação crítica, reflexiva e situada, capaz de promover uma ressignificação das práticas pedagógicas em diálogo com a cultura digital contemporânea.

Adicionalmente, 5 docentes (11,1%) afirmaram utilizar equipamentos pessoais (como celular ou notebook) para suprir a ausência de recursos institucionais. Embora essa prática evidencie compromisso e criatividade profissional, ela também explicita uma limitação institucional que desmotiva os professores e transfere para o indivíduo a responsabilidade por políticas que deveriam ser públicas e coletivas. Como afirma Papert (2008), a tecnologia só tem valor pedagógico quando é incorporada de forma planejada e intencional, com respaldo estrutural e formativo.

Outras dificuldades relatadas foram a falta de tempo para planejamento e aprofundamento (3 docentes, 6,7%), dificuldades técnicas individuais para manuseio de ferramentas (2 docentes, 4,4%) e barreiras culturais, como a resistência de colegas ou por não reconhecer a potencialidade das TDIC como instrumento educativo (2 docentes, 4,4%). Apenas 1 docente (2,2%) declarou não enfrentar limitações no uso das tecnologias.

Esses dados reiteram que os obstáculos à integração das TDIC são majoritariamente estruturais e institucionais, e não apenas relacionados à resistência individual das professoras. Como argumenta Selwyn (2014), é preciso deslocar a análise das “falhas do professor” para as condições sistêmicas que moldam o cotidiano escolar, considerando as relações entre infraestrutura, cultura organizacional e política educacional.

A análise confirma que a integração significativa das TDIC na EI depende de três pilares: infraestrutura adequada, formação continuada de qualidade e cultura

pedagógica aberta à inovação. A ausência desses elementos compromete o potencial das tecnologias como instrumentos de mediação pedagógica criativa, reflexiva e transformadora, como defendem Jenkins (2006) e Buckingham (2019).

Seguimos para a próxima pergunta aberta da seção 4, a qual investiga quais são as possibilidades de utilização das TDIC nas práticas pedagógicas. Para facilitar a visualização dos resultados, criaram-se o quadro 5 e a tabela 8: o primeiro tem a finalidade de traduzir qualitativamente as respostas abertas em categorias temáticas principais, além de incluir exemplos reais de respostas das docentes para ilustrar cada categoria, auxiliando na contextualização qualitativa dos dados. Por sua vez, a tabela 8 apresenta os dados de forma sintética e mensurável para fins analíticos dos resultados.

**Quadro 5 - Principais categorias temáticas das respostas**

<b>Categoria principal</b>	<b>Número de docentes</b>	<b>Exemplos</b>
Uso de vídeos, músicas e histórias (YouTube, DVDs, audiobooks, clipes etc.)	19	“Vídeos, filmes, músicas e pesquisas” / “Histórias cantadas com TV e celular”
Pesquisa e planejamento pedagógico (uso do Google, IA, apps, referências para atividades)	14	“Pesquisar temas pedagógicos” / “Uso do Google e inteligência artificial (IA) para planejar aulas”
Registros e produções com as crianças (fotos, vídeos, revistas da turma, gravações etc.)	10	“Tirar fotos, registrar, criar vídeos” / “Revistinha da turma”
Jogos e softwares educativos, atividades interativas	6	“Jogos digitais, atividades interativas, criação de aplicativos educativos”
Projetos imersivos e visitas virtuais (museus, zoológicos, realidade aumentada etc.)	3	“Passeios virtuais por museus” / “Vídeos sobre natureza e cultura”
Comunicação escolar (comunidade, colegas, WhatsApp etc.)	4	“Compartilhar experiências com a comunidade” / “Uso em comunicação com a escola”
Reconhecimento do potencial das TDIC, mas com pouca utilização devido à falta de recursos ou domínio	13	“Gostaria de usar mais”, “Faltam equipamentos”, “Me falta conhecimento e prática”

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

**Tabela 8 - Possibilidades de uso das TDIC na concepção das docentes**

<b>Categoria principal</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Uso de vídeos, músicas e histórias	19	42,2%
Pesquisa e planejamento pedagógico	14	31,1%
Registros e produções com as crianças	10	22,2%
Jogos e atividades interativas	6	13,3%
Projetos imersivos e visitas virtuais	3	6,7%
Comunicação com comunidade escolar	4	8,9%
Reconhecem o potencial, mas apontam limitações para o uso efetivo	13	28,9%

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

É importante ressaltar que algumas participantes mencionaram mais de uma possibilidade, por isso as categorias somam mais de 100%.

As respostas mostram que as docentes reconhecem diversas possibilidades de utilização das TDIC, com destaque para o uso de vídeos, músicas e histórias digitais (42,2%), especialmente como forma de engajar as crianças e contextualizar propostas pedagógicas de maneira mais lúdica. Esse uso reforça o que defendem Buckingham (2019) e Jenkins (2006) sobre a importância das mídias audiovisuais como elementos estruturantes da cultura digital infantil, devendo, portanto, ser integradas às práticas educativas com intencionalidade e criticidade.

Além disso, 31,1% das docentes relataram usar as TDIC como suporte para o planejamento pedagógico e para a busca de referências, fazendo uso de ferramentas como Google, IA, aplicativos e redes colaborativas. Esse uso denota uma compreensão das tecnologias não apenas como recurso de sala de aula, mas como instrumento de autoria, curadoria e desenvolvimento profissional, como propõem Moran (2006) e Pretto (2011).

O uso de fotos, vídeos e registros com as crianças (22,2%) também apareceu como prática recorrente. Isso dialoga com o conceito de documentação pedagógica, defendido por autores como Rinaldi (2008) e Oliveira-Formosinho (2002), para os quais o uso das tecnologias pode favorecer a visibilidade dos processos de aprendizagem e a escuta das infâncias.

Entretanto, embora as possibilidades sejam múltiplas, 13 docentes (28,9%) expressaram dificuldade de efetivar essas práticas, devido à falta de equipamentos, formação ou segurança digital. Tal dado reforça os achados das perguntas anteriores e indica que o reconhecimento do potencial das TDIC não é suficiente para sua adoção efetiva. Como afirma Selwyn (2014), a simples presença da tecnologia não transforma práticas pedagógicas sem mediação crítica, infraestrutura e cultura institucional favorável.

Outro ponto relevante é que alguns docentes mencionaram experiências mais avançadas, como visitas virtuais, uso de IA e criação de aplicativos educativos. Esses relatos, ainda que minoritários, indicam que há potencial pujante em parte da rede, que pode ser mobilizado como referência e multiplicação de boas práticas, conforme sugerem Valente (2011) e Papert (2008). A penúltima pergunta aberta da

seção 4 diz respeito às mudanças ou melhorias que os docentes gostariam de ver em relação ao uso das TDIC na EI. A tabela 9 ilustra as principais categorias criadas, bem como quantitativo recorrente, percentual e exemplos de relatos para essa análise:

**Tabela 9 - Principais categorias temáticas das respostas**

<b>Categoria temática</b>	<b>Número de docentes</b>	<b>Percentual</b>	<b>Relatos</b>
Mais formações continuadas (práticas, específicas e com foco em EI)	20	44,4%	“Cursos e formações na prática”; “Formações para lidar com esses recursos”; “Formações com IA”
Melhoria e ampliação da infraestrutura tecnológica (equipamentos, salas etc.)	19	42,2%	“Projeter em cada sala”; “Sala com computadores organizados”; “Tablets para propostas investigativas”
Melhoria da conexão e acesso à internet	10	22,2%	“Melhor internet”; “Acesso a sites de ensino”; “Internet realmente funcional”
Adequação dos recursos à faixa etária e à realidade da EI	7	15,6%	“Equipamentos para a faixa etária”; “Mais recursos manipuláveis pelas crianças”
Reconhecimento institucional e suporte pedagógico	6	13,3%	“Diálogo sobre benefícios das TDIC”; “Superar preconceitos”; “Apoio institucional contínuo”
Espaços adaptados e especializados para uso das TDIC	5	11,1%	“Espaços apropriados para uso das tecnologias”; “Salas especializadas com propostas direcionadas”
Redução da sobrecarga e maior apoio à organização pedagógica	4	8,9%	“Planejamentos e planilhas mais adequadas à EI”; “Menor demanda sobre registros e relatórios digitais”
<b>Observação:</b> algumas respostas abordam mais de uma categoria, por isso os percentuais podem ultrapassar os 100%.			

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

As respostas das participantes apontam para um desejo coletivo por transformações estruturais, formativas e culturais no modo como as TDIC são integradas à EI.

A principal reivindicação refere-se à formação docente continuada, mencionada por 20 docentes (44,4%). Há um enfoque na necessidade de formações práticas, contextualizadas e específicas para a realidade da EI, incluindo o uso de recursos como IA, jogos digitais e propostas pedagógicas interativas. Essa demanda se alinha à perspectiva de Moran (2006) e Valente (2011), que defendem que o professor precisa ser autor e curador do uso das

tecnologias, o que só é possível com investimento sistemático em sua formação.

Em segundo lugar, 19 docentes (42,2%) destacam a importância da melhoria da infraestrutura tecnológica. As docentes solicitam recursos como notebooks, projetores, tablets, televisores com controle funcional e espaços equipados para o uso coletivo. Essa reivindicação confirma o que acentua Kenski (2013), ao observar que a exclusão digital não se refere apenas ao acesso à tecnologia, mas às condições reais de uso pedagógico desses dispositivos.

Outro ponto frequente, citado por 10 docentes (22,2%), é a precariedade da conexão com a internet nas unidades escolares. O uso pessoal da internet por parte das professoras é apontado como prática recorrente, revelando uma transferência de responsabilidade do poder público para o indivíduo. Selwyn (2014) adverte que a presença das TDIC nas escolas deve ser acompanhada por uma infraestrutura de suporte e acessibilidade, caso contrário, o uso será esporádico e insuficiente.

Além disso, 7 docentes (15,6%) indicam a necessidade de que os recursos estejam adequados à faixa etária das crianças. A presença de equipamentos manipuláveis, interfaces intuitivas e propostas que respeitem os princípios da brincadeira, corporeidade e interações são aspectos defendidos por autores como Oliveira-Formosinho (2002) e Oliveira-Formosinho e Araújo (2011), que reforçam a centralidade da criança no processo educativo.

Há também demandas por reconhecimento institucional e suporte pedagógico (13,3%), que refletem um cenário de certa invisibilidade do trabalho com as TDIC na EI. Algumas docentes relatam preconceitos e resistência de colegas, sugerindo que, conforme aponta Buckingham (2019), a integração significativa das tecnologias requer mudança cultural e política institucional.

Por fim, as docentes mencionam a necessidade de espaços adequados (11,1%) e a redução de sobrecargas burocráticas (8,9%) que comprometem a implementação das TDIC no cotidiano pedagógico. Como afirma Jenkins (2006), a cultura participativa requer tempo, estrutura e valorização da autoria docente, elementos que, conforme relatos, ainda carecem de consolidação no contexto analisado.

A última pergunta aberta da seção 4 solicita às docentes para descrever uma experiência na EI. Em caso positivo, pergunta como as TDIC contribuíram para melhorar o processo de ensino e aprendizagem em sua prática pedagógica. O

quadro 6 apresenta as categorias de experiências relatadas pelas docentes:

**Quadro 6** - Categorias de experiências pedagógicas com uso das TDIC na EI

<b>Categoria principal</b>	<b>Número de docentes</b>	<b>Relatos</b>
Pesquisa e investigação com crianças	12	“No projeto ‘dinossauros’, as crianças pesquisaram nomes e características no Google”.
Uso de vídeos, filmes e documentários	10	“Mostramos vídeos educativos, músicas e histórias com auxílio do data show e da TV com internet”.
Leitura digital e contação de histórias	8	“Contação da história ‘A menina da cabeça quadrada’ com recursos audiovisuais”.
Uso de tecnologias para registro e documentação	6	“Utilizamos celular para tirar fotos, montar portfólio digital e enviar conteúdos às famílias”.
Projetos temáticos mediados por recursos digitais	5	“Em um projeto sobre amoreiras, usamos vídeos e pesquisas online com as crianças”.
Utilização de recursos interativos e jogos digitais	3	“No laboratório de informática para criação de desenhos, as crianças ficaram encantadas”.
Uso de IA e recursos tecnológicos avançados (como QR Codes e microscópio óptico)	2	“Criação de histórias com IA e uso de microscópio óptico e mesa de luz”.
Comunicação e interação com a comunidade	2	“Compartilhamos vídeos com as famílias via QR Code; usamos slides em reuniões”.
Não relataram experiências ou não se lembram	4	“Não tenho”; “Não me recordo”.

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

As experiências relatadas pelas docentes apontam para um uso diversificado e criativo das TDIC na EI, ainda que condicionado pela disponibilidade de recursos em cada núcleo. Entre as práticas mais recorrentes, temos a mediação de projetos investigativos por meio da internet, o uso de vídeos educativos para contextualizar conteúdos e a documentação pedagógica com o auxílio de dispositivos móveis.

Notadamente, o uso das TDIC aparece como recurso integrador entre linguagem oral, escrita e visual, contribuindo para uma abordagem multissensorial da aprendizagem das crianças, conforme defendem autores como Kenski (2013), que destaca o potencial das tecnologias para ampliar as formas de expressão e acesso ao conhecimento na escola.

Além disso, observa-se uma valorização crescente das TDIC como ferramentas de apoio à autoria e ao protagonismo das crianças, evidenciado em projetos nos quais as crianças propõem perguntas e participam ativamente da

construção do conhecimento. Essa perspectiva está alinhada com a abordagem de Jenkins (2006) sobre culturas participativas e aprendizagem colaborativa e com os princípios do letramento digital crítico discutidos por Buckingham (2019).

As experiências também evidenciam que a tecnologia, quando utilizada de maneira intencional e contextualizada, pode contribuir para o fortalecimento da documentação pedagógica e da comunicação com as famílias, aproximando os diferentes sujeitos do processo educativo. Essa dimensão foi abordada por Moran (2015), ao enfatizar que as TDIC não substituem a interação humana, mas podem fortalecê-la.

Contudo, vale notar que uma minoria das participantes afirmou não ter experiências relevantes ou não se lembrar de situações significativas, o que indica a persistência de desigualdades no acesso e na formação para uso efetivo das tecnologias – questão já apontada anteriormente e que reforça a necessidade de políticas públicas de formação continuada e infraestrutura equitativa, como argumenta Morosini (2015) ao tratar das tensões entre inovação e estrutura na educação brasileira.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa surgiu da necessidade de compreender como as TDIC estão inseridas no contexto da EI, tendo como foco os professores atuantes nas turmas de pré-escola (Jardim II) da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú/SC. Partiu-se da constatação de que, apesar da presença constante das TDIC na sociedade contemporânea, seu uso pedagógico na EI ainda é marcado por desigualdades no acesso, inseguranças docentes, limitações estruturais e escassez de formação adequada. Assim, esta dissertação teve como propósito compreender as concepções, limitações e perspectivas dos docentes da EI dessa rede em relação às TDIC, situando sua presença e impacto na organização das práticas pedagógicas.

A pergunta de pesquisa que norteou o estudo – “Quais são as concepções de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação situada na prática pedagógica dos professores da Educação Infantil no município de Balneário Camboriú?” – foi respondida a partir da análise atenta dos dados produzidos a partir do questionário respondido pelas docentes participantes, permitindo uma análise descritiva que integrou elementos quantitativos e qualitativos a respeito das vivências profissionais relativos às TDIC.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, que visava identificar as concepções sobre TDIC, observou-se uma diversidade de entendimentos, desde perspectivas mais técnicas até compreensões pedagógicas mais amplas. Muitas docentes enxergam as TDIC como ferramentas que favorecem a aprendizagem, a comunicação e o engajamento das crianças, mesmo que algumas demonstrem domínio ainda restrito do conceito. Essa pluralidade de visões vai ao encontro das reflexões de Kenski (2013), que destaca a importância de desenvolver uma compreensão ampliada das tecnologias como práticas culturais, e não apenas como aparatos técnicos.

O segundo objetivo, centrado em analisar como as TDIC são adotadas nas práticas pedagógicas, revelou que, embora o uso ainda ocorra de forma limitada, há experiências significativas relatadas, com destaque para o uso de vídeos, aplicativos, mídias digitais e ferramentas interativas. Mesmo em um cenário de limitações, as docentes demonstram criatividade, intencionalidade e empenho em

explorar as tecnologias como instrumentos de mediação pedagógica. Conforme Jenkins (2006), o uso transformador das tecnologias no contexto educacional requer não apenas acesso, mas também apropriação crítica e culturalmente situada em um contexto de exploração para a aprendizagem.

Em relação ao terceiro objetivo, que procurou caracterizar as limitações enfrentadas, os dados evidenciaram diversos obstáculos, como a precariedade dos equipamentos, instabilidade da internet, ausência de políticas efetivas de formação continuada e a necessidade de utilizar recursos pessoais. Esses achados reiteram os apontamentos de autores como Buckingham (2019), que alertam sobre a falsa impressão de que o simples contato cotidiano com tecnologias garante sua integração pedagógica no ambiente escolar.

A análise dos dados produzidos permitiu, portanto, responder à pergunta de pesquisa de forma consistente: as concepções dos docentes sobre as TDIC estão em processo de construção e refletem tanto o potencial educativo dessas tecnologias quanto às lacunas estruturais, formativas e culturais que ainda dificultam sua implementação consistente nas práticas pedagógicas da EI.

Como limitação da pesquisa, destaca-se o recorte territorial, restrito à rede municipal de um único município. No entanto, a pequena amostra dos resultados alcançados oferece importantes subsídios para o debate plural sobre a formação docente, as condições estruturais da escola pública e os caminhos para uma EI contemporânea, inclusiva e conectada com os desafios da era digital.

Diante disso, é urgente o investimento em formação continuada, infraestrutura tecnológica adequada e políticas públicas que promovam o uso crítico, reflexivo, ético e criativo das TDIC no cotidiano da EI. As experiências compartilhadas pelas docentes indicam que, mesmo com as adversidades, é possível desenvolver práticas significativas e transformadoras, desde que haja suporte institucional, escuta ativa das necessidades da rede e valorização da prática pedagógica como espaço de criação, mobilização, autoria e engajamento.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com esse movimento de diálogo e interlocução, dando visibilidade às vozes e necessidades das professoras e às múltiplas possibilidades de uma prática pedagógica engajada com princípios éticos e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças da EI no território brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico**. São Paulo: Loyola, 2002.

ALMEIDA, M. E. B. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo. *In*: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (orgs.). **Web currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

ANJOS, A. M.; SILVA, G. E. G. **Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) na educação**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso; Secretaria de Tecnologia Educacional, 2018.

ARAÚJO, C. H. S. **Os elementos constitutivos do trabalho pedagógico na docência online**. 2014. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. São Paulo: LTC, 1981.

BARDIN, L. *et al.* **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRAGA JUNIOR, A. D.; SANTOS, I. L. M. R. Filosofia da educação no período medieval. **Basiliade-Revista de Filosofia**, v. 3, n. 6, p. 97-106, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União... Brasília, 2009a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 12 jun. 2025.

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, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso

em: 12 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n. 14.180, de 1º de julho de 2021.** Institui a Política de Inovação Educação Conectada. Brasília, 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14180.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14180.htm). Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n. 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm). Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.

BUCKINGHAM, D. **Educação midiática:** alfabetização para a mídia e o consumo na infância. São Paulo: Loyola, 2019.

BUCKINGHAM, D. **Media education:** literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2003.

BUZATO, M. E. K. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em revista**, v. 26, n. 3, p. 283-303, 2010.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, R. H. F. A pesquisa em ciências humanas, ciências sociais e educação: questões éticas suscitadas pela regulamentação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e217224, 2020.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cadernos Cedes**, v. 24, p. 64-81, 2004.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. **Episódios de aprendizagem situada e multiletramentos**: na escola, na pesquisa e na formação. Curitiba: Appris, 2021.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FRÖEBEL, F. **A educação do homem**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1887.

FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. **Projetos e práticas pedagógicas**: na creche e na pré-escola. Brasília: Liber Livro, 2013. 204 p. (Coleção Formar)

GABRIEL, Martha. **Educ@ar**: a (r)evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013. E-book.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Tradução: Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2006.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 4. ed. Campinas: Papirus, 2009.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2013.

KENSKI, V. M. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 45, p. 423-441, 2015.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, v. 18, p. 15-35, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pW5Psf8rbv9fvxPNbR3LF9K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2025.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. (Coleção TRANS)

LIBÂNEO, J. C. Didática e docência: formação e trabalho de professores da Educação Básica. In: CRUZ, G. B. *et al.* (org.). **Ensino de didática**: entre recorrentes e urgentes questões. Rio de Janeiro: Quartet, 2014. p. 77-110.

MACEDO, R. S. C. **Currículo e complexidade**: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: EDUFBA, 2002.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Grupo Almedina, 2021.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde.

São Paulo: Hucitec, 2001.

MORAES, M. G. **Pesquisas sobre educação e tecnologias**: questões emergentes e configuração de uma temática. 2016. 160 f. Tese (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

MORAN, J. M. Mudanças na educação com as tecnologias. *In*: TAVARES, O.; VALENTE, J. A. (orgs.). **Ensino e aprendizagem com tecnologias digitais**. São Paulo: Avercamp, 2006. p. 15-34.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e gestão: propondo uma parceria. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 547-562, jul./set. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000300009>. Acesso em: 12 jun. 2025.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

NASCIMENTO, N. A.; PEIXOTO, J.; MORAES, M. G. Educação Infantil e os usos educativos das mídias digitais. **INTERFOR**, 2., 2017, Universidade Federal do Tocantins (UFT). **Anais [...]**. Palmas, 2017. p. 1187-1197.

OLIVEIRA, Z. R. *et al.* **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **A avaliação na educação pré-escolar**: da intenção à prática. Porto: Porto Editora, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. Early education for diversity: starting from birth. **European Early Childhood Education Research Journal**, Birmingham, v. 19, n. 2, p. 221-233, 2011.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PEIXOTO, J. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos: uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, p. 317-332, abr./jun. 2015.

PEIXOTO, J.; MORAES, M. G. Educação e tecnologias: algumas tendências da temática nas pesquisas educacionais. **Educativa**, Goiânia, v. 20, p. 233-252, 2017.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia

Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently?. **On the horizon**, v. 9, n. 6, p. 1-6, 2001.

PRETTO, N. L. Tecnologia e educação: o que pode a escola? *In*: SILVA, M. (org.). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. São Paulo: Loyola, 2011. p. 39-60.

RESNICK, M. **Jardim de infância para toda a vida**: por que brincar e aprender andam juntos na era digital. Porto Alegre: Penso, 2018.

RINALDI, C. **In dialogue with Reggio Emilia**. London: Routledge, 2008.

RIVOLTELLA, P. C.; FANTIN, M. **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas: Papyrus, 2013.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). Multiletramentos na escola. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte". **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio, ou, da educação**. Tradução: Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2019.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <https://uaw.com.br/admin/portifolio/arq/35.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013. E-book.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-moderno. **Revista Famecos**, Porto Alegre, p. 23-32, dez. 2003.

SANTAELLA, L. A grande aceleração e o campo comunicacional. **Intexto**, p. 46-59, 2015.

SANTAELLA, L. O homem e as máquinas. *In*: DOMINGUES, D. (org.). **A arte no século XXI**: a humanização das tecnologias. São Paulo: Unesp, 1997. p. 33-34.

SARMENTO, M. J. **A globalização e a infância**: impactos na condição social e na escolaridade. São Paulo: DP&A Editora, 2001.

SELWYN, N. **Education and technology**: key issues and debates. 2. ed. London:

Bloomsbury Academic, 2014.

SETTON, M. G. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOARES, C. V. C. O. **As intervenções pedagógicas do professor em ambientes informatizados**: uma realidade a ser construída. 2005. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

TAVARES, L. H. M. C. Gêneros e multimodalidade discursiva em histórias em quadrinhos. **Revista Prolíngua**, v. 5, n. 2, p. 69-80, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/15309>. Acesso em: 12 jun. 2025.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Genebra: ONU, 1989.

VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologia digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. *In*: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (orgs.). **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**. Santa Maria: Biblos, 2013.

VALENTE, J. A. **Formação de professores para o uso das tecnologias de informação e comunicação**: modelos, contextos e perspectivas. Campinas: Unicamp/Nied, 2011.

VALENTE, J. A. **Tecnologia e formação de professores**. Campinas: Unicamp, 2011.


VIEIRA PINTO, A. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VYGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ

ESTADO DE SANTA CATARINA  
MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

 PREFEITURA  
**BALNEÁRIO  
CAMBORIÚ**

**TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO**

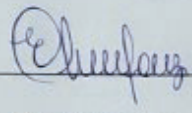
Declaro que esta instituição tem conhecimento do Projeto de Pesquisa intitulado “Tecnologias digitais na Educação Infantil: tecendo concepções a partir das práticas docentes no município de balneário camboriú”, cujo objetivo é “Compreender a relação das práticas pedagógicas dos docentes da Educação Infantil com as Tecnologias Digitais na rede municipal de Balneário Camboriú” e, portanto, autoriza a sua realização pelo pesquisador Edemilson da Silva Muniz, com base nas diretrizes e resoluções emitidas pelo sistema CEP-CONEP, bem como na Lei 13.709/18 (LGPD).

Nome da instituição: Secretaria de Educação de Balneário Camboriú

Nome completo do responsável legal pela instituição: Elisabete de Almeida Souza

Cargo: Diretora Geral

Telefone e e-mail para contato: (47) 3363 7144 / elisabete.souza@edu.bc.sc.gov.br/  
gabinete@edu.bc.sc.gov.br

Assinatura do responsável da instituição: 

**Elisabete de Almeida Souza**  
Diretora - Geral  
Portaria nº 27.578/2021  
Secretaria de Educação de Balneário Camboriú

**Secretaria de Educação de Balneário Camboriú**  
Rua Camboriú, nº 100  
Bairro dos Municípios  
CNPJ: 03.102.285/0001-07

Data: 08/04/2024

## APÊNDICE B – TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa científica. Caso você não queira participar, não há problema algum. Você não precisa me explicar porque, e não haverá nenhum tipo de punição por isso. Você tem todo o direito de não querer participar do estudo, basta selecionar a opção correspondente no final desta página.

Para confirmar sua participação você precisará ler todo este documento, depois selecionar a opção correspondente no final dele (ACEITO PARTICIPAR ou NÃO ACEITO PARTICIPAR) e deixar um meio para contato contigo, pode ser seu e-mail ou telefone, como você preferir. Este documento se chama TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Nele estão contidas as principais informações sobre o estudo, tais como: objetivos, metodologias, riscos e benefícios, dentre outras informações.

Este TCLE se refere ao projeto de pesquisa **“Tecnologias digitais na Educação Infantil: tecendo concepções a partir das práticas docentes no município de Balneário Camboriú”**, cujo objetivo é **“Compreender a relação das práticas pedagógicas dos docentes da Educação Infantil com as Tecnologias Digitais na rede municipal de Balneário Camboriú”**. Para ter uma cópia deste TCLE, você poderá imprimi-lo, ou gerar uma cópia em pdf, ou solicitar que seja enviado ao seu e-mail uma versão deste documento.

A pesquisa será realizada por meio de um questionário online, constituído por **“15 (quinze)”** perguntas, relacionadas às **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)**, a partir das concepções e práticas docentes. O questionário será disponibilizado via *Formulários Google* por meio de um link de acesso, com questões abertas (descritivas) e fechadas (objetivas/assinalar). Estima-se que você precisará de aproximadamente **“20 minutos”** para responder todo o questionário. A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa.

O questionário estará disponível para ser respondido entre os dias **01/07** e **31/07** de **2024**.

Você não será remunerado, visto que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Caso decida desistir da pesquisa você poderá interromper o questionário e sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição ou caso já tenha respondido, mas mesmo assim prefira retirar seu consentimento, basta enviar solicitação de retirada de participação da pesquisa pelos contatos dos pesquisadores informados ao final deste documento.

Importante enfatizar que somente a orientadora e o mestrando terão acesso aos registros individuais dos participantes da pesquisa, sendo que os dados poderão ser publicados em revistas e eventos mantendo o anonimato e sigilo dos participantes. Dessa forma, poderão ser utilizados nomes fictícios para os membros que participarem. Toda pesquisa envolve algum grau de risco, mesmo que seja mínimo. O risco é sempre em relação aos participantes da pesquisa e aos procedimentos adicionados pela participação na pesquisa. Os riscos desta pesquisa para os participantes estão relacionados ao cansaço ou aborrecimento, desconfortos emocionais e alterações de visão de mundo respondendo ao questionário. Salientamos que os pesquisadores atenderão prontamente caso algum desses problemas aconteça, com vistas a solucionar qualquer questão que venha a ocorrer. Não é nossa intenção revelar seu nome, instituição, ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Enfatiza-se que a

pesquisa será realizada de modo que não traga riscos à sua integridade física, emocional e moral ou implique qualquer nível de desconforto.

Neste contexto, eventuais riscos ou danos não previstos pelos pesquisadores serão rigorosamente acompanhados por eles, de maneira a adotar, por eles ou por outros profissionais competentes designados pelos pesquisadores, as medidas que forem necessárias.

Os benefícios da pesquisa relacionam-se à possibilidade e às condições de se conhecer mais sobre os elementos das tecnologias digitais constitutivas ou não da/na prática dos docentes da Educação Infantil, atuantes com crianças do último ano da pré-escola, ou seja, o Jardim II, e que permitirá a formação permanente para as TDIC, podendo trazer importantes reflexões e contribuições para o debate atinentes à prática pedagógica dos professores da Educação Infantil.

Ao final da pesquisa com a coleta de geração dos dados, será possível compreender o contexto relacionado às concepções sobre as tecnologias digitais situada na prática pedagógica dos professores da Educação Infantil no município de Balneário Camboriú, especificamente atrelados à pré-escola. O pesquisador pretende sistematizar um relatório com as principais descobertas e impressões investigadas e delineadas no interior da pesquisa, disponibilizando à Secretaria de Educação do município, para que esta compartilhe com as instituições envolvidas no estudo.

Os pesquisadores garantem e se comprometem com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

É garantido a você o direito a ressarcimento em caso de despesas comprovadamente relacionadas à sua participação no estudo, bem como o direito a indenização em caso de danos nos termos da lei.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Caso persistam dúvidas sobre o estudo, ou em caso de denúncias e/ou sugestões, o Comitê de Ética está disponível para atender você no endereço: Rua Uruguai, n. 458. Centro, Itajaí. Bloco B6, sala 107, no horário das 08h às 12h e de 13h30 às 17h30, de segunda a sexta.

Você poderá também ligar para o telefone: 47- 33417738, ou encaminhar um e-mail para: [etica@univali.br](mailto:etica@univali.br)

Para contatar um dos pesquisadores da pesquisa, você poderá encaminhar um e-mail, ligar ou mandar mensagem pelo WhatsApp para eles a qualquer momento:

**Ediene do Amaral Ferreira** – Pesquisadora responsável (orientadora); **Tel Celular:** (47) 9 9220-7707; **E-mail:** [eamaralferreira72@gmail.com](mailto:eamaralferreira72@gmail.com)

**Edemilson da Silva Muniz** – Pesquisador (mestrando); **Tel Celular:** (47) 9 9792-0811; **E-mail:** [edemilsonmuniz@gmail.com](mailto:edemilsonmuniz@gmail.com)

## CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu concordo em participar voluntariamente do presente estudo como participante. O pesquisador me informou sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa, o que terei que fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. O pesquisador me garantiu que eu poderei sair da pesquisa a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação, e que esta decisão não me trará nenhum tipo de penalidade ou interrupção de meu tratamento.

Fui informado também que devo imprimir ou gerar um pdf do TCLE para ter a minha cópia do TCLE e que posso solicitar uma versão dele via e-mail para os pesquisadores.

Nome por extenso: \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

CONTATO: \_\_\_\_\_(Telefone ou e-mail)

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO E GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA: QUESTIONÁRIO (PRÉ-TESTE)

- Link de acesso em:

<https://docs.google.com/forms/d/12VpNlazP3TUJ9Zlg8wZgY26h2gWNxnK6tZ4suyf5-w4/prefill>

APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO E GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA: QUESTIONÁRIO ATUALIZADO APÓS APLICAÇÃO DO PRÉ-TESTE

- Link de acesso em:

[https://docs.google.com/forms/d/1T4hsMYgGOr-8fTMbxGfvyYrgYoHd\\_j2\\_4wI9mQKasMo/prefill](https://docs.google.com/forms/d/1T4hsMYgGOr-8fTMbxGfvyYrgYoHd_j2_4wI9mQKasMo/prefill)

APÊNDICE E – QUADRO 7 - PRINCIPAIS PESQUISAS SELECIONADAS PARA ANÁLISE

N.	Autor(a)	Título	Tipo/Ano/Descritores	Base de dados	Link
1	SA, THATIANA DABOIT ARRUDA	O uso das Tecnologias Digitais de Comunicação (TDIC) nas práticas pedagógicas da Educação Infantil	Dissertação/2023 “TDIC” AND “Educação Infantil”	Capes	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13909935#">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13909935#</a>
2	JUNQUEIRA, CINTHIA FARIA	Formação do professor de Educação Infantil: mediação das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) na perspectiva da educomunicação	Dissertação/2022 “TDIC” AND “Educação Infantil”	BDTD	<a href="http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.250">http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.250</a>
3	SILVA, LUCIANA MARIA DA	Infância, docência e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs): formação do professor de Educação Infantil	Dissertação/2018 “TDIC” AND “Educação Infantil”	BDTD	<a href="http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.907">http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.907</a>
4	JOSEFA EDIVONEIDE ANDRADE DOS SANTOS	Uma análise dos efeitos das tecnologias digitais na aprendizagem da Educação Infantil	Dissertação/2020 “TDIC” AND “Educação Infantil”	BDTD	<a href="https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/97/97138/tde-18012022-121822/publico/PED20005_C.pdf">https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/97/97138/tde-18012022-121822/publico/PED20005_C.pdf</a>
5	VANUSA EUCLEIA GERALDO DE ALMEIDA	A pedagogia da conexão: os múltiplos olhares sobre a cibercultura na infância	Dissertação/2023 “TDIC” AND “Práticas Pedagógicas” OR “Concepções dos Professores”	Capes	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13730896#">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=13730896#</a>

6	WAGNO DA SILVA SANTOS	Pedagogia dos multiletramentos na formação continuada de professores de Educação Infantil em uma escola municipal de Uberaba-MG	Dissertação/2019  “TDIC” AND “Práticas Pedagógicas” OR “Concepções dos Professores”	Capes	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=9209642#">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=9209642#</a>
7	TEIXEIRA, CARLA BRENES	Aproximação das famílias na escola de Educação Infantil: as contribuições das TDIC	Dissertação/2021  “TDIC” AND “Práticas Pedagógicas” OR “Concepções dos Professores”	BDTD	<a href="https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/23622/2/Carla%20Brenes%20Teixeira.pdf">https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/23622/2/Carla%20Brenes%20Teixeira.pdf</a>

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

APÊNDICE F – QUADRO 8 - TÍTULO, INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL, PALAVRAS-CHAVE E RESUMO DOS TRABALHOS ESCOLHIDOS PARA ANÁLISE

1	<b>Título</b>	O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas pedagógicas da Educação Infantil
	<b>Instituição</b>	Universidade do Planalto Catarinense
	<b>Palavras-chave</b>	Educação Infantil. Formação Continuada de Professores. Práticas Pedagógicas. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.
	<b>Resumo:</b> Esta dissertação aborda a presença cada vez mais significativa das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na sociedade, oportunidades oferecidas pelo uso das tecnologias e como elas podem contribuir para o processo de construção de conhecimento das crianças, com ênfase no nível da Educação Infantil. A criança como sujeito social e histórico, o estudo ressalta a influência das tecnologias digitais educacionais, incluindo: celular, computador e tantos outros recursos pedagógicos digitais, na formação e no desenvolvimento infantil. O objetivo da pesquisa consistiu-se em analisar aspectos relacionados à formação continuada sobre as TDIC e a aplicação nas práticas pedagógicas dos professores na Educação Infantil no Município de Lages/SC (SMEL). Os seguintes objetivos específicos foram definidos: (I) demonstrar o uso das TDIC nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil; (II) evidenciar a aplicação das TDIC na formação continuada dos professores da Educação Infantil; (III) levantar as TDIC existentes nos CEIM, analisando-as quanto à viabilidade da inclusão digital nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil. A metodologia empregada foi descritiva e exploratória, o instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário, contendo questões abertas e fechadas para 21 professoras efetivas no Sistema Municipal de Educação de Lages e atuantes junto a crianças de 2 a 5 anos. Os dados do questionário, separados em quatro seções, foram considerados com base na análise de conteúdo. Os resultados mostram que a TDIC tem grande potencial no processo de criação de conhecimento, portanto seu uso pedagógico depende da percepção dos professores sobre a Educação Infantil e o papel da tecnologia na contemporaneidade. Para tanto, este estudo sugere a parceria com a TDIC, essencial para compreender a verdadeira utilização das TDIC nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. A pesquisa ressalta a importância da incorporação de novas tecnologias na formação continuada dos professores por meio da sala de referência, quando planejada de forma intencional pelo professor, levando em consideração a criança como o ser central e promovendo ambientes de brincadeira, aprendizado, autonomia e melhoria do ensino na Educação Infantil	
2	<b>Título</b>	Formação do professor de Educação Infantil: mediação das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) na perspectiva da educomunicação
	<b>Instituição</b>	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
	<b>Palavras-chave</b>	Educação infantil. Professores. TDICs. Educomunicação. Ecossistema Educomunicativo.

	<p><b>Resumo:</b> Este trabalho tem como objetivo conhecer e analisar a relação entre o professor de Educação Infantil em um ambiente permeado pelas TDICs e como seria possível trabalhar as TDICs sob a perspectiva da educomunicação. Diante de tal contexto, pretendemos contribuir para a formação de professores que buscam a implementação de práticas educacionais em suas aulas, em especial, os docentes da Educação Infantil, com alunos entre a faixa etária de quatro a seis anos. Apresentamos a relevância da identificação do professor da Educação Infantil frente a sua ação comunicacional em um ambiente mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), e como é possível trabalhar com as TDICs na Educação Infantil sob a perspectiva da educomunicação. Assim, dentre estes aspectos, temos o estudo e a análise do papel do professor da Educação Infantil em um ambiente mediado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação, a importância do uso das TDICs como meios facilitadores do processo comunicacional no ato pedagógico do professor da Educação Infantil, além de analisar e apresentar a importância da educomunicação enquanto prática pedagógica na Educação Infantil. Dessa forma, como produto da presente pesquisa, foi desenvolvido um tutorial que será distribuído eletronicamente intitulado: Tutorial de Educomunicação na Educação Infantil. Sua intenção é ser um instrumento para auxiliar o professor a criar seu ecossistema educacional, apresentando formas de utilizar a educomunicação na Educação Infantil; propor meios e atividades a serem aplicadas; indicar conteúdos e dicas através de hiperlinks. A pesquisa segue a abordagem qualitativa, com objetivo descritivo e viés bibliográfico. Tem embasamento teórico em autores que abordam temáticas como educomunicação e tecnologias digitais aplicadas no âmbito educacional, como José Manuel Moran, Ismar de Oliveira Soares, Maria Aparecida Baccega, Marilda Aparecida Behrens, Marcos Tarciso Masetto, Vani Moreira Kenski, entre outros.</p>	
3	<p><b>Título</b></p>	<p>Infância, docência e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs): formação do professor de Educação Infantil</p>
	<p><b>Instituição</b></p>	<p>Universidade Federal de Uberlândia</p>
	<p><b>Palavras-chave</b></p>	<p>Infância. Educação Infantil. Docência. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).</p>
	<p><b>Resumo:</b> O presente trabalho compreende a formação do professor de Educação Infantil, juntamente com o surgimento e reconhecimento da Educação Infantil (LDB 9394/96) sob a ótica histórica e social. Essa formação do professor surge como um assunto polêmico, principalmente pensando-se nos destinos das crianças. É necessária uma séria revisão no currículo de formação docente, a qual venha a questionar o real papel que a educação exerce na sociedade, a verdadeira função científica e social do professor, dentre outras. A falta de interesse ou o excesso de comodismo, ou ainda, muitas portarias ou resoluções longe de uma sociedade real não são os melhores caminhos. O trabalho apresenta como objetivos gerais estudar, conhecer e discutir como vem ocorrendo, histórica e socialmente, a formação do professor da Educação Infantil, atentando para o mundo contemporâneo frente as TDICs. Visa analisar e compreender a importância dos usos das TDICs como meios facilitadores do processo de ensino-aprendizagem no fazer pedagógico do professor de Educação Infantil. Pauta-se, portanto, em dois problemas básicos: 1 - Como acontece, histórica e socialmente, a formação do professor da Educação Infantil para atender ao mundo contemporâneo frente às TDICs? 2 - As TDICs podem ser utilizadas como meios facilitadores do processo de ensino-aprendizagem no fazer pedagógico do professor de Educação Infantil? O trabalho evidencia que o professor, atualmente, adota uma nova postura, uma nova função: mediador entre a criança e o mundo, tendo a família como cooperante no processo de ensino-aprendizagem. A pré-escola deixa de ser lugar de cuidados de higiene e torna-se espaço educativo. A pesquisa bibliográfica foi a metodologia</p>	

	de trabalho escolhida, destacando-se alguns autores como: Ariès, P.; Baccega, M. A.; Badinter, E.; Barbosa, P. A.; Murarolli, P. L.; Barreto, Angela Maria Rabelo Ferreira; Vigneron, Jaques; Oliveira, Vera B.	
4	<b>Título</b>	Uma análise dos efeitos das tecnologias digitais na aprendizagem da Educação Infantil
	<b>Instituição</b>	Universidade de São Paulo
	<b>Palavras-chave</b>	Educação Infantil. Aprendizagem Significativa. Pesquisa-ação. Habilidades. Tecnologias.
	<p><b>Resumo:</b> A presente pesquisa tem como tema uma análise dos efeitos das tecnologias digitais na aprendizagem da Educação Infantil. Considerando que o uso de recursos tecnológicos em sala de aula ainda é incipiente, necessitando de uma inserção maior no ambiente educacional, o problema de pesquisa condutor deste estudo foi o seguinte: o uso integrado das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação Infantil proporciona uma produção de conhecimento mais significativo? A partir da problemática, a pesquisa teve como objetivo geral compreender a necessidade da inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação Infantil, analisando seus efeitos no processo de aprendizagem. A abordagem desta pesquisa quanto aos objetivos enunciados é de caráter exploratório, de cunho qualitativo com aspectos quantitativos. Quanto aos procedimentos técnicos foi utilizada a metodologia da pesquisa-ação, almejando analisar e viabilizar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos alunos da Educação Infantil, tendo como recurso integrador as tecnologias digitais. Para coleta e análise de dados, foi proporcionado aos docentes uma capacitação pedagógica com oficinas tecnológicas totalizando 24 horas, e para os alunos do Nível II foi realizada a aplicação da pesquisa desenvolvida em 20 etapas, com duração de 4 horas em cada etapa, totalizando 80 horas. A pesquisa aconteceu em uma escola da rede privada de ensino, no Vale do Paraíba – SP. Os resultados obtidos evidenciaram o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, que, intermediadas pelas tecnologias digitais e associadas à ludicidade, estimularam efetivamente a autonomia e o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem, auxiliando na compreensão dos conteúdos e na promoção de um ensino mais significativo, que valoriza não apenas o cognitivo, mas o socioemocional.</p>	
5	<b>Título</b>	A pedagogia da conexão: os múltiplos olhares sobre a cibercultura na infância
	<b>Instituição</b>	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
	<b>Palavras-chave</b>	Cibercultura. Conexão. TDIC. Infância.
	<p><b>Resumo:</b> O presente estudo trata de uma pesquisa bibliográfica documental, de cunho qualitativo, com enfoque descritivo, de análise de conteúdo, que tem como objetivo geral compreender como a cibercultura tem influenciado a conexão das crianças de até 5 anos com as tecnologias digitais. Na esteira desse objetivo, há uma análise em como o acesso a essas tecnologias tem afetado o desenvolvimento infantil. A pesquisa reflete a partir dos teóricos o olhar sob a Pedagogia da Conexão, em convergência com a Base Nacional</p>	

	<p>Comum Curricular (BNCC). Para isso, foram elencados como objetivos específicos: descrever o contexto da cibercultura, analisar o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) com crianças de 0 a 5 anos e identificar recursos pedagógicos e tecnológicos relevantes para a família e para a escola. Com base em autores da área e na BNCC, chegou-se em uma Pedagogia da Conexão, com elementos para famílias e professores trabalharem o bom uso das TDIC com as crianças desta faixa etária. O referencial teórico abarca os riscos para o desenvolvimento infantil, especialmente em crianças de até 5 anos, quando do uso excessivo das tecnologias digitais. Alguns dos riscos incluem: atrasos no desenvolvimento cognitivo (atenção, memória, pensamento criativo e habilidades sociais); problemas de saúde (obesidade, insônia e/ou hipersonia, problemas de visão etc.); problemas comportamentais (agressividade, ansiedade, isolamento social, entre outros). Por isso, é importante que os pais e cuidadores monitorem o uso das tecnologias pelos seus filhos, limitando o tempo de exposição e incentivando atividades mais saudáveis e interativas, como jogos ao ar livre, leitura e interação com outras crianças. A necessidade de uma Pedagogia da Conexão está relacionada ao fato de que a tecnologia e a internet estão cada vez mais presentes em nossa sociedade e a educação precisa se adaptar a essa realidade para preparar os alunos para o mundo atual e futuro. A Pedagogia da Conexão busca integrar a tecnologia e a internet no processo educacional, proporcionando aos alunos uma aprendizagem mais significativa, colaborativa e conectada com a realidade atual. Por isso, o estudo contou com reflexões acerca da literatura tratando considerações e conceituações sobre cibercultura, desafios do uso das tecnologias digitais na escola, desenvolvimento infantil, referenciais e conjecturas sobre o uso da tecnologia na infância. Por fim, chegou-se a uma Pedagogia da Conexão, com um dossiê norteador que preconiza a Base Nacional Comum Curricular com o uso das TDIC dentro dos cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Sendo assim, a Pedagogia da Conexão representa uma forma inovadora de pensar a educação, em que as tecnologias são vistas como aliadas no processo de construção dos conhecimentos dos alunos. Considerando o avanço tecnológico na atualidade, é importante continuar pesquisando sobre os impactos do uso das tecnologias na infância.</p>	
6	<p><b>Título</b></p>	<p>Pedagogia dos multiletramentos na formação continuada de professores de Educação Infantil em uma escola municipal de Uberaba-MG</p>
	<p><b>Instituição</b></p>	<p>Universidade Federal do Triângulo Mineiro</p>
	<p><b>Palavras-chave</b></p>	<p>Pedagogia dos Multiletramentos. Educação Infantil. Formação continuada de professores. TDIC.</p>
	<p><b>Resumo:</b> As novas formas de comunicação advindas do processo de globalização congruentes ao desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) direcionam para a valorização da Pedagogia dos Multiletramentos desde a primeira infância. Nesse contexto, esta pesquisa é guiada pela seguinte questão problematizadora: Quais são as contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos na Educação Infantil e qual é o papel da formação continuada de professores frente à ascensão dessa pedagogia? O objetivo do estudo se pauta em analisar as contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos para a Educação Infantil de uma escola municipal de Uberaba-MG tendo em vista a relevância da formação continuada de professores como norteadora do uso das TDIC. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e participante realizada numa escola pública municipal de Educação Infantil e apresenta como sujeitos 14 professores das turmas de Maternal III (3 anos), Pré-escolar I (4 anos) e Pré-escolar II (5 anos). Utiliza como instrumentos para a investigação entrevista por meio de questionário semiestruturado (Marconi; Lakatos, 1999) e realização de oficinas em grupo (Spink; Menegon; Medrado,</p>	

	<p>2014). A base teórica da pesquisa é a Pedagogia dos Multiletramentos e se fundamenta nas contribuições de autores e pesquisadores nacionais e internacionais como Rojo e Moura (2012), Cope e Kalantzis (2000, 2005 e 2012) e Hemais (2010). Quanto ao seu contexto na Educação Infantil, conta com leis e decretos nacionais (Brasil, 1990, 1993, 1998, 2013, 2017), além de aportes de Mello e Vicária (2008) e Faria (2014). As discussões acerca da formação continuada de professores seguem os pressupostos de autores como Nóvoa (1991) Garcia (1991), Diniz-Pereira (2013), entre outros. Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo por meio de análise categorial proposta por Bardin (2009, 2011). Como resultados destacam-se a colaboração da pesquisa para reflexões acerca da Pedagogia dos Multiletramentos, permitindo a valorização e inserção das TDIC nas turmas de Educação Infantil, desenvolvendo um olhar crítico quanto à utilização dessa pedagogia no contexto escolar.</p>	
7	<p><b>Título</b></p>	<p>Aproximação das famílias na escola de Educação Infantil: as contribuições das TDIC</p>
	<p><b>Instituição</b></p>	<p>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo</p>
	<p><b>Palavras-chave</b></p>	<p>Educação de crianças. Participação dos pais. Tecnologia educacional. Educação infantil.</p>
	<p><b>Resumo:</b> A presente pesquisa está inserida na linha de pesquisa Novas Tecnologias na Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP) e tem por objetivo analisar as contribuições das TDIC para aproximar as famílias da Educação Infantil da escola, por meio de práticas pedagógicas e desenvolvimento de projetos com o uso de ferramentas tecnológicas no período de 2017 a 2019. Esta pesquisa tem abordagem qualitativa, pois busca identificar os elementos presentes no cotidiano escolar dos alunos e famílias do Projeto Social Escola da Comunidade do projeto didático desenvolvido no período de 2017 a 2020. A partir dos registros dos projetos didáticos desenvolvidos, a pesquisadora busca conhecer/interpretar/compreender uma realidade social específica, atentando para a forma como as inter-relações entre os sujeitos que a compõem influenciam sua constituição e organização, por meio de uma investigação narrativa, com base em suas experiências vivenciadas, trazendo elementos de análise que possam contribuir com a aproximação das famílias na Educação Infantil. A fundamentação teórica que embasa a pesquisa centra-se em Freire, Rojo, Moran, Buckingham, Soares, Moura, dentre outros, com o propósito de descrever os elementos que contribuíram para a aproximação das famílias ao cotidiano escolar. Esta pesquisa possibilitou um momento de reflexão para o adensamento das atividades de integração das famílias na escola, muito além da participação das famílias em eventos de apresentação de trabalhos, reuniões ou festas escolares, e o envolvimento das famílias com as atividades dos alunos relatadas neste documento transcendeu a comunicação unidirecional e abriu espaços para o diálogo e a integração dessas atividades ao currículo. Conclui-se, assim, que o letramento digital e o letramento escolar que foi sendo realizado ao longo da participação das famílias nas atividades dos alunos, assim como as comunicações e interações por meio das TDIC, contribuíram com a aproximação e integração das famílias; e mais, com o engajamento dos alunos e das próprias famílias na escola. Assim, o letramento digital se completa com o letramento escolar, sem o qual a família não vislumbra caminhos para entender e participar mais ativamente das atividades escolares. Portanto, projetos que envolvam os letramentos são importantes para a criação de caminhos para as famílias adentrarem a escola.</p>	

Fonte: sistematizado pelo autor a partir das pesquisas selecionadas (2024)

## ANEXOS

### ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

- Link de acesso em:  
[https://drive.google.com/file/d/19oPdrA5TatAK2TpXlkrLwXSFsQK0jIBf/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/19oPdrA5TatAK2TpXlkrLwXSFsQK0jIBf/view?usp=drive_link)