



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

NAYARA ELIAS PINHEIRO GODOI

**Contribuições da teoria histórico-cultural para a utilização das
tecnologias digitais na educação infantil**

GOIÂNIA
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese

2. Nome completo do autor

NAYARA ELIAS PINHEIRO GODOI

3. Título do trabalho

Contribuições da teoria histórico-cultural para a utilização das tecnologias digitais na educação infantil

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **NAYARA ELIAS PINHEIRO GODOI, Discente**, em 03/05/2022, às 22:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Moema Gomes Moraes, Professor do Magistério Superior**, em 04/05/2022, às 15:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2875535** eo código CRC **158D9201**.

NAYARA ELIAS PINHEIRO GODOI

Contribuições da teoria histórico-cultural para a utilização das tecnologias digitais na educação infantil

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientadora: Professora Doutora Moema Gomes Moraes

GOIÂNIA

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

GODOI, NAYARA ELIAS PINHEIRO
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A
UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
[manuscrito] / NAYARA ELIAS PINHEIRO GODOI. - 2022.
CCLXVIII, 268 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. MOEMA GOMES MORAES.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro
de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2022.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, tabelas, lista de figuras.

1. Educação Infantil e Tecnologias.. 2. Formação Continuada em
serviço. 3. Teoria Histórico-Cultural. 4. Tecnologias Digitais de Informação
e Comunicação e a criança. I. MORAES, MOEMA GOMES, orient. II.
Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos quatorze dias do mês de fevereiro do ano 2022, às 14:00 horas, via teleconferência, foi realizada a **Defesa de Dissertação** intitulada "**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**" e do produto educacional "**A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE ELEMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**", pelo (a) discente **Nayara Elias Pinheiro Godoi**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Proclamado o resultado, o (a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Moema Gomes Moraes (CEPAE/UFG) –presidente,

Profa. Dra. Elisabeth Cristina Faria (IME/CEPAE/UFG) – membro interno,

Profa. Dra. Cláudia Helena dos Santos Araújo (IFG) -membro externo,

Prof. Dr. Marcos Antonio Gonçalves Junior (CEPAE/UFG) - membro suplente interno.

Profa. Dra. Ione Mendes Silva Ferreira (UFG) - membro suplente externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Moema Gomes Moraes, Professor do Magistério Superior**, em 14/02/2022, às 17:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **CLÁUDIA HELENA DOS SANTOS ARAÚJO, Usuário Externo**, em 07/03/2022, às 17:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elisabeth Cristina De Faria, Professora do Magistério Superior**, em 25/04/2022, às 17:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2689688** e o código CRC **8F9B7EDB**.

Referência: Processo nº 23070.007154/2022-18

SEI nº 268968

*Dedico este trabalho ao meu amorzinho Gean, meu grande
incentivador e parceiro.*

À minha filha Sofia, minha força, meu amor maior!

À minha amada vizinha Mariinha (in memoriam), minha inspiração.

*À minha mãezinha Rosemary, que me gerou em seu coração e sempre
esteve ao meu lado.*

*A todas as crianças com as quais já trabalhei e ainda trabalharei!
Vocês me fazem Professora!*

*Aos meus colegas professores e professoras da Educação Infantil!
Todos juntos somos fortes!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me sustentado até aqui e por permitir a realização deste o sonhado Mestrado! Obrigada, Deus, pela minha família, que é a minha fortaleza e o meu refúgio.

À querida professora e orientadora Dra. Moema Gomes Moraes, agradeço a atenção, dedicação, competência e cuidado nesta trajetória. Com você, aprendi muito sobre pesquisa, educação e tecnologias! Obrigada pela paciência, confiança, empatia e humanidade! Você despertou em mim o desejo pelo estudo e pesquisa sobre questões tão caras, como a relação entre a educação e as tecnologias e a sua integração aos espaços de formação humana. Gratidão!

Agradeço às professoras Dra. Elisabeth Cristina de Faria e Dra. Cláudia Helena dos Santos Araújo, por terem aceitado fazer parte deste processo. Obrigada, professoras, pela leitura cuidadosa, pelo rigor científico e por terem colaborado de forma significativa na construção deste trabalho. Gratidão por compartilharem conosco seus saberes e contribuírem com a minha formação!

Agradeço ainda, a professora Dra. Cláudia Helena dos Santos Araújo, por nos oportunizar momentos de “bons estudos”, como ela gosta de dizer, compartilhando conosco encontros de estudos sobre tecnologias e educação. À professora Dra. Elisabeth Cristina de Faria, pelas aulas ministradas, interações e trabalhos colaborativos proporcionados nos estudos da disciplina “Tecnologias de informação e comunicação: ensino e aprendizagem na educação básica”, ofertada juntamente com as professoras Dra. Moema Gomes Moraes e Dra. Jaqueline Araújo Civardi.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica Mestrado – PPGEEB, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/UFG, gratidão por fazerem parte do meu processo de formação e pela dedicação destinada a essa etapa da educação brasileira. Agradeço de forma especial, ao professor Dr. Glauco Roberto Gonçalves, pelos bons e necessários diálogos estabelecidos na disciplina “Da crítica do ensino ao ensino crítico”, e ainda, pela humanidade na qual se relaciona com as pessoas.

À professora Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa, muito obrigada pelos ensinamentos, por explicar, de forma tão especial e significativa, uma teoria tão densa como a Teoria Histórico-Cultural! Suas aulas são incríveis! Agradeço ainda, a oportunidade de participação na pesquisa Concepções de diferentes agentes educativos sobre finalidades educativas escolares

no Século XXI: um estudo no estado de Goiás, no Eixo C - Professores, formadores de professores, futuros professores, no período de agosto de 2019 a agosto de 2020.

Aos professores Dr. Marcos Antônio Gonçalves Júnior e Dr. Evandson Paiva Ferreira, coordenadores do PPGEEB– CEPAE/UFG, no período de 2019 a 2021, pelas orientações, apoio e incentivo, muito obrigada!

Ao Wederson Carlos Ferreira Pinheiro, nosso querido “Wed”, secretário do PPGEEB – CEPAE/UFG, por todas as vezes que prontamente esteve disposto a nos ajudar, a orientar e contribuir com o andamento da pesquisa! Também, muito obrigada primo, pela descoberta do nosso grau de parentesco, lá no Mestrado, no momento da assinatura dos documentos para Licença Aprimoramento!

Às amigas preciosas que o Mestrado me oportunizou fazer, em especial, à querida Mestra Fernanda Caroline Nascimento. Linda Fernanda, obrigada por compartilhar comigo todos os momentos da pesquisa, por me ouvir, aquietar meu coração, por partilhar tantos momentos de aprendizado e estudos sobre a Educação Infantil! Angelina Carolos Costa, parece que nos conhecemos desde a infância, que prazer te conhecer, aprender com você! Obrigada amiga, por compartilhar comigo materiais de estudos tão ricos!

À Mestra Neuvani Ana do Nascimento! Conhecer a sua pesquisa foi um imenso prazer, o seu trabalho me incentivou a estudar e pesquisar a relação entre as tecnologias e o trabalho pedagógico na Educação Infantil! Muito obrigada!

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação do município de Goiânia no estado de Goiás, por ter concedido a licença aprimoramento, mesmo que por meio de decisão judicial, o que me proporcionou dedicação aos estudos e ao aprimoramento da minha formação continuada! Muito obrigada!

Ao CMEI Residencial Itamaracá, meu espaço de trabalho, por ter me oportunizado vivenciar experiências que instigaram a construção do objeto de estudo desta pesquisa. Aos colegas de trabalho que tanto me apoiaram e incentivaram para que realizasse mais essa etapa em minha formação, vocês moram no meu coração!

À Dra. Ione Mendes Silva Ferreira, por me oportunizar o conhecimento da Teoria Histórico-Cultural, por criar motivos de aprendizagem e me colocar em atividade. Gratidão!

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Santa Helena de Goiás, especialmente a Coordenadora Pedagógica, Márcia Cardozo, que nos recebeu prontamente e de maneira atenciosa nos possibilitou o contato com as instituições onde as professoras partícipes da pesquisa trabalham, e com os documentos necessários aos trâmites da pesquisa.

Às professoras participantes da pesquisa, muito obrigada! Sabemos o quanto o momento da realização dessa investigação foi sensível e trabalhoso. Vocês foram corajosas e aceitaram mais um desafio, contribuindo de forma significativa com a construção do conhecimento produzido pela pesquisa. Gratidão!

Ao meu esposo Gean Henrique Godoi, minha gratidão eterna! Obrigada, amorzinho, pela paciência, cumplicidade, parceria, amizade e, sobretudo, pelo amor destinado a mim e a nossa filha Sofia. Eu te amo!

Sofia, minha princesinha linda, tão compreensiva sempre me apoiou com palavras de carinho, com desenhos motivadores: “Mamãe você vai conseguir!” Obrigada, filha, por ser assim tão especial! Mamãe te ama muito!

À minha família amada, vocês são meu porto seguro! Minha mãezinha querida, Rosemary, que não mediu esforços para me apoiar! Meus avós, Mariinha (*in memorian*) e Luiz Adelino por terem me dado a base familiar e condições de estudo durante minha formação inicial. Minhas primas-irmãs, Aline e Luciana, que souberam compreender minha ausência e ajudaram a cuidar da Sofia! Minhas cunhadas-irmãs, Aleandra e Fernanda, obrigada por fazerem tanto por mim, por sempre estarem ao meu lado! Minha sogra amada, Aparecida, como a sua fé me ajudou! Obrigada querida! Meu sogro Geraci Pereira por torcer sempre por mim! Meus compadres, Ubiratan e Flávio e cunhada Alessandra, obrigada pelo carinho com a Sofia, por fazerem especiais os dias dela, durante a minha ausência. Meus sobrinhos Guilherme e Santana Filho, obrigada pelo apoio e contribuição na realização desse trabalho. Minhas sobrinhas-filhas Mariane e Isadora, e, também, Luana e Maria Eduarda, obrigada por serem companheiras da Sofia nesse período. Amo vocês!

À minha fiel companheira Abimailde, obrigada por cuidar tão bem de nós e da Sofia!

À querida Cacilda, por me escutar, me acompanhar e me orientar neste processo. Gratidão!

Eu não sei como devo parecer para o mundo, mas me sinto como um menino brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa e uma concha mais bonita que as demais, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante de meus olhos.

Isaac Newton

GODOI, Nayara Elias Pinheiro. **Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil**. 2022. 268 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Esta dissertação é oriunda do Mestrado Profissional *Stricto Sensu* do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) e está vinculada à linha de pesquisa Concepções Teórico- Metodológicas e Prática Docente. Para isso, foi realizada uma pesquisa empírica a partir de uma formação continuada em serviço com duas professoras da Educação Infantil do município de Santa Helena de Goiás. O problema de pesquisa apresentou-se da seguinte forma: Quais elementos da Teoria Histórico-Cultural podem contribuir com a ação pedagógica do professor ao usar as tecnologias digitais na Educação Infantil? Para responder essa pergunta, foi elaborado o objetivo geral: analisar a partir do estudo de alguns elementos da THC, possíveis contribuições dessa teoria na realização da ação pedagógica das professoras ao usar as tecnologias digitais na EI. A abordagem qualitativa subsidiou a realização de cada etapa, que teve a THC como pressuposto teórico que norteou a discussão dos elementos que fundamentam a organização didático-pedagógica para a utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil. Os estudos teóricos foram feitos sobre os aspectos relacionados ao uso das tecnologias em espaços formativos e, para isso, utilizamos Peixoto (2012; 2015), Peixoto e Araújo (2015), Sancho (2006) e Nascimento (2014). Os autores que subsidiaram a discussão sobre a Educação Infantil foram Barbosa (2010; 2013), Raupp e Arce (2012), Sousa (2013), Sousa e Cruz (2020) e sobre Teoria Histórico-Cultural (THC), foram Vigotski (1991; 2005), Leontiev (1978), Fichtner (2010), Libâneo (2004, 2012, 2014), Mello (2007; 2015), Freitas (2007), Pino (2000) entre outros. A produção de dados ocorreu por/das descrições e reflexões registradas no caderno de bordo, das escritas das professoras participantes em relação às atividades orientadoras dos estudos, da participação nos encontros formativos, como também os dados apreendidos no questionário, na entrevista semiestruturada e na gravação em vídeo e áudio no decorrer da formação. Ao analisar os dados, desenvolvemos o produto educacional “A utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil: Contribuições a partir de elementos da Teoria Histórico-Cultural”, em forma de *e-book*. Ele foi escrito, a partir da reflexão de que o uso pedagógico das tecnologias digitais em espaços educativos, deve ser planejado intencionalmente a partir de uma base teórica pedagógica. Dessa maneira, apresenta-se como material de apoio aos professores que atuam nessa etapa da educação básica, contribuindo com a sua formação inicial e/ou continuada. Outra consideração obtida neste estudo, diz respeito aos principais conceitos da THC importantes para a elaboração do plano de ensino e da atividade pedagógica: apropriação e mediação. Observou-se ainda que a formação continuada em serviço permitiu que as professoras pudessem ressignificar sua prática ao refletirem sobre aspectos relacionados às concepções de educação, Educação Infantil e o papel do professor no processo de formação da criança pequena. Tais resultados foram observados no modo que as professoras se referiam à criança e ao seu processo de ensino e aprendizagem, bem como nas reflexões realizadas sobre a forma de organização e planejamento da prática pedagógica, utilizando ou não a tecnologia como recurso.

Palavras-Chave: Educação Infantil e Tecnologias. Formação Continuada em serviço. Teoria Histórico-Cultural. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e a criança.

GODOI, Nayara Elias Pinheiro. **Contributions of Historical-Cultural Theory for using of digital technologies in Early Childhood Education**. 2022. 268 f. Dissertation (Master's in Teaching in Basic Education) – Postgraduate Program in Teaching in Basic Education, Center for Teaching and Research Applied to Education, Federal University of Goiás, Goiânia, GO.

ABSTRACT

This dissertation comes from the Professional Master's *Stricto Sensu* of the Graduate Program in Teaching in Basic Education of the Center for Teaching and Research Applied to Education at Federal University of Goiás, Goiânia, GO and is linked to the line of research Theoretical-Methodological Conceptions and Teaching Practice. For this, empirical research had been accomplished from continuing education in service with two teachers of Early Childhood Education in the city of Santa Helena de Goiás. The research problem has presented as follows: What elements of the Historical-Cultural Theory can contribute to the teacher's pedagogical action when using digital technologies in Early Childhood Education? To answer this question, the general objective was elaborated: to analyze, from the study of some elements of THC, the possible contributions of this theory in the realization of the pedagogical action of teachers when using digital technologies in EI. The qualitative approach supported the performance of each stage, which had THC as a theoretical assumption that guided the discussion of the elements that underlie the didactic-pedagogical organization for the use of digital technologies in Early Childhood Education. Theoretical studies had been accomplished on aspects related to the use of technologies in training spaces and, for this, we used Peixoto (2012; 2015), Peixoto and Araújo (2015), Sancho (2006), and Nascimento (2014). The authors who supported the discussion on Early Childhood Education were Barbosa (2010; 2013), Raupp and Arce (2012), Sousa (2013), Sousa and Cruz (2020), and on Historical-Cultural Theory (THC), were Vygotsky (1991; 2005), Leontiev (1978), Fichtner (2010), Libâneo (2004, 2012, 2014), Mello (2007; 2015), Freitas (2007), Pino (2000) among others. The production of data occurred through/from descriptions and reflections recorded in the logbook, from the writings of the participating teachers related to the guiding activities of the studies, participation in training meetings, as well as the data apprehended in the questionnaire, in the semi-structured interview and the recording in video and audio during the training. By analyzing the data, we developed the educational product "The use of digital technologies in Early Childhood Education: Contributions from elements of the Historical-Cultural Theory", in the form of an ebook. It was written, based on the reflection that the pedagogical use of digital technologies in educational spaces, must be intentionally planned from a pedagogical theoretical basis. In this way, it is presented as support material for teachers who work at this stage of basic education, contributing to their initial and/or ongoing training. If in-service continuing education allowed teachers to re-signify their practice by reflecting on aspects related to conceptions of education, Early Childhood Education, and the teacher's role in the process of training young children. Referred to the child and its teaching and learning process, as well as in the reflections carried out on the form of organization and planning of pedagogical practice, using or not technology as a resource.

Keywords: Early Childhood Education and Technologies. Continuing in-service training. Historical-Cultural Theory. Digital Information and Communication Technologies and the child.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo dialético da aprendizagem e desenvolvimento.....	75
Figura 2 – Procedimentos Metodológicos da Pesquisa	84
Figura 3 - Localização do Município de Santa Helena de Goiás	90
Figura 4 – AVA / Mural	97
Figura 5 – AVA / Atividades	99
Figura 6 – Vídeo: Tecnologia ou Metodologia?	102
Figura 7 – Nuvem de palavras / Construção	104
Figura 8 – Nuvem de palavras / 1º encontro	105
Figura 9 – Apresentação Gráfica - 2º encontro	110
Figura 10 – 3º encontro - Dia 23/02/2021	112
Figura 11 – Roleta Aleatória – Educação Infantil e Tecnologias	115
Figura 12 – Apresentação Gráfica - 5º encontro	120
Figura 13 – 6º encontro – Dia 23/03/2021	122
Figura 14 – Diagrama - Conceitos Fundamentais na Teoria Histórico-Cultural	123
Figura 15 – 7º encontro – Dia 30/03/2021	125
Figura 16 – Folder produzido para 8º encontro/Palestra de encerramento	127
Figura 17 - Aplicativo <i>KineMaster</i> – Editor de Vídeo	129
Figura 18 - Aplicativo <i>TubeMate</i> – aplicativo para baixar músicas e vídeos	130
Figura 19 – Oficina Prática – Dia 27/04/2021	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ementa da Proposta Formativa	94
Quadro 2 - Conteúdos divididos em unidades	96
Quadro 3 – Unidade I: 2º encontro: O trabalho, sua relação com a educação e a escola	109
Quadro 4 – Unidade I: 3º encontro: A função da escola e a exigência dos novos tempos	112
Quadro 5 – Unidade I: 4º encontro: A inserção das tecnologias na ação pedagógica do professor de EI	116
Quadro 6 – Unidade II: 6º encontro: A Teoria Histórico-Cultural: perspectivas históricas e teóricas (II parte)	121
Quadro 7 – Unidade II: 7º encontro: As contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a EI.....	124
Quadro 8 - Avaliação feita pelas professoras sobre a formação continuada	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EI – Educação Infantil

EB – Educação Básica

OMS – Organização Mundial de Saúde

MEC – Ministério da Educação

THC – Teoria Histórico-Cultural

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFG – Universidade Federal de Goiás

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

REANP – Regime de Aulas Não Presenciais

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

MHD – Materialismo Histórico-Dialético

OPAS – Organização Panamericana de Saúde

CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

PPP – Proposta Político Pedagógica

CF – Constituição Federal

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI

DCNCP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

ZDP – Zona de Desenvolvimento Possível

GO – Goiás

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

nCoV – Novo coronavírus

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UniRV – Universidade de Rio Verde

AEE – Atendimento Educacional Especializado

UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci

EAD – Educação à Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

DEI – Departamento de Educação Infantil

SME – Secretaria Municipal de Educação

CEPAE – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
A aproximação com o processo investigativo: experiências formativas e profissionais	22
O processo de construção e reconstrução do objeto de pesquisa e as marcas do contexto sócio-histórico-cultural	27
O percurso metodológico: uma proposta formativa para professores da EI.....	32
CAPÍTULO 1	37
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS ESPAÇOS INSTITUCIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	37
1.1 Os contextos educacionais e as tecnologias: uma questão pedagógica.....	38
1.2 A utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil: algumas reflexões teóricas.....	44
1.3 A educação das crianças pequenas e os espaços institucionais de Educação Infantil: uma teoria para pensar a prática	49
1.4 Especificidades que envolvem o trabalho pedagógico na Educação Infantil	57
CAPÍTULO 2	61
AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA PENSAR E ORIENTAR O TRABALHO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	61
2.1 O papel do professor em uma educação desenvolve: algumas implicações da Teoria Histórico-Cultural	62
2.2 A formação do professor no contexto da Educação Infantil	66
2.3 Alguns elementos da Teoria Histórico-Cultural para pensar uma formação docente humanizadora.....	73
CAPÍTULO 3	83
O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	83
3.1 Procedimentos Metodológicos: as técnicas adotadas e os instrumentos elaborados na produção de dados.....	85
3.2 O campo empírico	89
3.2.1 O município de Santa Helena de Goiás – GO	92
3.2.2 O perfil das professoras participantes	93
3.3 Planejamento e efetivação da formação continuada: base para a construção do produto educacional da pesquisa.....	94
3.3.1 A organização do AVA.....	102
3.3.2 Avaliação da proposta formativa: o olhar das professoras participantes e da pesquisadora	134
CAPÍTULO 4	140
AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	140

4.1 “Estamos sempre em aprendizado”: a formação continuada em serviço	141
4.1.1 “Não existe tecnologia melhor do que o nosso trabalho”: a atividade pedagógica e a utilização das tecnologias	145
4.1.2 “A criança da Educação Infantil tem menos tempo para estudar”: a apropriação teórica das professoras	150
4.1.3 “A televisão à disposição 24 horas”: a mediação na Educação Infantil.....	155
4.1.4 “Estávamos parecendo crianças”: refletindo sobre o uso pedagógico do recurso tecnológico.....	159
4.2 O Produto Educacional.....	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS.....	169
APÊNDICE	179
ANEXO.....	263

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se propôs a discutir questões pertinentes à formação docente e a utilização das tecnologias em espaços institucionais de Educação Infantil (EI), a partir de elementos da Teoria Histórico-Cultural (THC), tendo em vista que o uso dos recursos tecnológicos está proposto nos documentos normativos¹ que orientam o seu planejamento curricular e inseridos nas propostas pedagógicas destinadas aos espaços educacionais.

No contexto educacional brasileiro, a formação de professores da EI, primeira etapa da Educação Básica (EB), é caracterizada por contradições e lutas. Considerando essa etapa como fundamental à educação da criança pequena, reforçamos o necessário processo de formação inicial e continuada dos seus professores, consolidando-se enquanto campo profissional. O trabalho pedagógico realizado nessa etapa da educação, demanda ao professor² o conhecimento das especificidades que envolvem os processos de aprendizagem e desenvolvimento na infância, conhecimentos acerca das concepções de criança e sociedade, para pensar em qual projeto de educação deve-se engajar.

Compreendemos a educação escolar enquanto prática social, que tem como finalidade o desenvolvimento intelectual dos alunos, por meio da apropriação dos conteúdos científicos e da formação cultural (LIBÂNEO, 2014). Na EI, etapa integrada a um processo mais amplo de educação, devemos garantir que as crianças formem para si, as qualidades humanas aprendidas por meio de sua atividade em contato com a cultura elaborada pela humanidade, pois essa formação não acontece naturalmente.

Discutir a formação do professor da EI e a utilização das tecnologias digitais nos aproxima das necessidades que surgem no cenário educacional atual com a implementação dessas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, situação evidenciada com a chegada da pandemia do novo Coronavírus³. Assim, faz-se necessário a reflexão e adoção de

¹ Destacamos as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

² Utilizaremos o termo “professor” ou “professores” para referenciar os professores e as professoras que se dedicam a Educação Infantil.

³ “Os coronavírus estão por toda parte. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum. 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>

ações que visem à formação do professor e ao uso das tecnologias nas práticas pedagógicas, comprometidas com a luta por uma educação de qualidade para todos desde a EI. Uma educação que promova o desenvolvimento pleno das potencialidades infantis, em seus aspectos físicos, psíquicos, sociais e afetivos.

Corroboramos Silva (2011), que entende a formação do professor, inicial ou continuada, como uma atividade humana que pode transformar o mundo natural e social em um mundo mais humano. Para tanto, a autora considera que essa formação deva pautar-se na indissociabilidade entre teoria e prática, pois por meio dessa díade, é possível conhecer a realidade e traçar finalidades para sua transformação. Desse modo, ainda conforme a autora, a formação docente pensada a partir dessa concepção, engendra-se numa perspectiva de educação para a emancipação e autonomia.

No contexto atual, as tecnologias digitais têm sido a forma mais segura para comunicação e interação, haja vista a necessidade do distanciamento social⁴, uma das medidas orientada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e adotada pelo Ministério de Educação (MEC) com a suspensão das aulas presenciais, em março de 2020, adotando o ensino remoto⁵, em caráter emergencial, como uma nova realidade para professores e alunos em todos os níveis de educação.

Ao ser decretado o distanciamento social as escolas foram fechadas e os agentes educacionais ficaram paralisados, sem saberem como agir. A maioria das escolas públicas do mundo chegou ao final do primeiro semestre letivo deste ano de 2020 com as suas unidades de ensino fechadas. Algumas dessas instituições, na segunda metade deste ano, iniciaram timidamente as aulas em regime remoto, por meio de tecnologias da comunicação. Universidades e escolas de educação básica, particulares e comunitárias, em sua grande maioria, iniciaram as aulas em regime remoto extraordinário logo no início do isolamento social (TIBALLI, 2021, p. 2).

Diante dessa realidade, decorrente da pandemia provocada pela Covid-19 que nos atingiu, e até o momento (20/10/2021) contaminou mais de duzentos e quarenta milhões de pessoas e quase cinco milhões de mortos no mundo⁶, reafirmamos a importância de refletirmos sobre questões pertinentes ao âmbito educacional, ao trabalho do professor e à utilização das tecnologias digitais no contexto educativo, uma vez que a inserção das tecnologias na educação

⁴ Outras terminologias surgiram neste cenário, como por exemplo: isolamento social e afastamento social. Neste texto, tomaremos a expressão afastamento social, baseado em Barbosa e Silva (2021) que se refere a necessidade de neste momento histórico, afastarmos uns dos outros para a salvaguarda de nossa saúde e das nossas vidas.

⁵ O Ensino Remoto, incorporado em caráter emergencial, conforme previsto pela portaria do MEC Nº 343, de 17 março de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizem as tecnologias de informação e comunicação.

⁶ Dados apreendidos no Painel do Coronavírus da OMS (COVID-19), visão geral, disponível em: <https://covid19.who.int/>, em 20/10/2021 (241.411.380 contaminados, 4.912.112 mortes e 6.545.309.084 doses de vacinas administradas no mundo).

apresenta novas possibilidades ao processo educacional e implica novos desafios ao trabalho docente.

A utilização das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas realizadas em espaços educacionais é uma temática abordada por diferentes áreas do conhecimento, como a comunicação, a psicologia, a informática, a filosofia, entre outras. Nossos esforços estão em apreendê-las, seguindo pressupostos da educação, pois envolve aspectos de ordem didático-pedagógicos e faz-se necessário tomar como referência as teorias educacionais (PEIXOTO; MORAES, 2017).

Desse modo, nos orientamos a partir da Teoria Histórico-Cultural (THC), apoiando-nos em Vigotski ⁷(1991; 2000; 2005; 2018), Leontiev (1978; 2017), Mello (2003; 2007; 2015), Fichtner (2010), Pino (2000), Libâneo (2004; 2012; 2014; 2015), que nos ajudam a entender que mesmo não tendo sido constituída para o campo educacional, a THC é uma teoria psicológica que nos auxilia a pensar e a orientar o trabalho pedagógico realizado na EI, uma vez que Vigotski, juntamente com Leontiev, Luria e outros psicólogos e pedagogos russos que integram a abordagem Histórico-Cultural, dedicou-se a investigar o desenvolvimento humano vinculado à cultura, e nos ensina que a condição para que o ser humano se desenvolva, ou seja, forme as suas funções psicológicas superiores, é a relação social estabelecida com a experiência culturalmente acumulada por outros seres humanos, assim os espaços institucionais de educação, constituem-se promotores desse desenvolvimento.

A THC, ainda, nos permite compreender as tecnologias como um fenômeno cultural, social e histórico construído pela humanidade, que integra, “de forma dialética, as dimensões técnica e simbólica, coletiva e individual” (PEIXOTO; ARAÚJO, 2015).

De tal modo, as tecnologias, por serem consideradas artefatos técnicos e simbólicos, construídas pela atividade humana, são pertencentes à vida do homem, à sua constituição cultural, ao mesmo tempo, que são objetos mediadores na apropriação dessa cultura. Portanto, as tecnologias digitais podem ser apreendidas enquanto instrumentos culturais de aprendizagem, constituindo-se em possibilidades de mediação pedagógica⁸ para a formação cultural das crianças (NASCIMENTO, 2014).

⁷Adotamos a escrita Vigotski para nos referirmos ao autor, dentre outras várias grafias (Vigotsky, Vygotski, Vygotzky). Nesse caso, serão respeitadas as grafias das obras citadas e nas referências ao final deste trabalho dissertativo.

⁸ Conforme Rosa e Sylvio (2016, p. 422), realizar o trabalho pedagógico numa perspectiva de mediação pedagógica exige ao professor conhecimentos educacionais “da história e das finalidades sociais e políticas da educação escolar; dos conteúdos escolares; dos processos psicológicos de aprendizagem e dos métodos e técnicas de ensino”.

Para que essas possibilidades se concretizem, Zanatta e Brito (2015) nos orientam que é preciso que os professores dominem a tecnologia que pretendam utilizar, que conheçam as possibilidades trazidas por esse artefato tecnológico, como também, tenham “conhecimento do conteúdo da disciplina e didática, no sentido de proporcionar o diálogo, a construção do conhecimento e a efetiva aprendizagem” (ZANATTA; BRITO, 2015, p. 19).

Assim, pensar no processo formativo do professor e a sua relação com as tecnologias digitais, requer a orientação de uma teoria pedagógica que possibilite ao professor instrumentalizar a sua prática pedagógica, ancorado em uma teoria que o permita compreender como as crianças se desenvolvem, como constroem conhecimento acerca do mundo que as cercam e como se relacionam com os objetos historicamente construídos pela humanidade, para então, de forma consciente e intencional, propor o uso de artefatos tecnológicos no planejamento, organização e condução das condições concretas de aprendizagem ofertadas às crianças.

À vista disso, buscamos referenciais teóricos no campo da educação e da didática e, também, autores (as) que se dedicaram/dedicam a compreender a inserção das tecnologias nos processos educacionais, a partir de pressupostos da educação, para nos orientarmos acerca dos elementos didático-pedagógicos constitutivos do trabalho pedagógico, compreendendo-os de forma articulada com os conhecimentos epistemológicos de outras ciências e dos conteúdos pedagógicos disciplinares. Para isso, sustentamo-nos nos estudos de Libâneo (2004; 2012; 2014), Rosa e Sylvio (2016), Nascimento (2014), Peixoto (2008; 2012; 2015; 2016), Peixoto e Araújo (2012; 2015), Araújo (2014), Moraes (2016), Cysneiros (1999) e Sancho (2006).

Em continuidade ao processo de compreensão da inserção das tecnologias digitais aos contextos educativos, e pensando nas implicações disso, em relação à formação do professor, discorreremos a seguir, sobre as experiências profissionais e formativas da pesquisadora para apreensão do processo de construção/reconstrução do objeto de pesquisa decorrente das marcas do contexto sócio-histórico-cultural no percurso metodológico da presente pesquisa. Assim, em relação à particularidade desse processo, organizamos três sessões: I) A aproximação com o processo investigativo: experiências formativas e profissionais; II) O processo de construção/reconstrução do objeto de pesquisa decorrente das marcas do contexto; III) O percurso metodológico: uma proposta formativa para professores da EI.

A aproximação com o processo investigativo: experiências formativas e profissionais

Expressaremos nesta sessão, como o percurso profissional e acadêmico da pesquisadora contribuiu para a construção do objeto de pesquisa desta investigação. A pesquisadora, professora da EB, há onze anos, sempre esteve em busca das melhores condições de educação ofertadas às crianças, tema que a acompanha desde a graduação, com as atividades realizadas durante o estágio supervisionado no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Oito de Março em Goiânia, no estado de Goiás, e na escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado ao final do curso de Pedagogia⁹, na Universidade Federal de Goiás (UFG), quando se propôs a compreender os “Desafios da Educação Ambiental na Educação Infantil”.

Professora na EI desde a graduação, a pesquisadora sempre se preocupou em compreender como a utilização da tecnologia poderia influenciar o processo de aprendizagem e desenvolvimento psíquico das crianças na EI. Dessa maneira, direcionou seus estudos, enquanto professora, em entender como o uso de artefatos como a televisão, o aparelho de DVD, o computador, a máquina fotográfica, o celular, o projetor de imagens, entre outros, poderia contribuir de forma significativa na proposição de atividades direcionadas às crianças do ensino infantil.

O trabalho pedagógico realizado na EI envolve particularidades como a indissociabilidade entre o educar e o brincar; a concepção de criança enquanto sujeito de direitos e ativo na construção de conhecimentos; a mediação pedagógica que envolve a relação entre as crianças, com as crianças mais velhas, com os adultos e os conhecimentos acumulados historicamente, em atividades planejadas e organizadas de forma dinâmica, intencional e adequada à idade das crianças, para que elas possam se apropriar da cultura criada ao longo da história de forma significativa.

As atividades pedagógicas desenvolvidas nessa fase têm como eixos norteadores a interação e a brincadeira, e exigem do professor um planejamento amparado em princípios éticos, políticos e estéticos que se concretiza através de vivências e experiências de determinadas práticas sociais (OLIVEIRA, et.al., 2012).

Dentre as diversas práticas sociais pertencentes ao universo das crianças, destacamos o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na proposição de atividades pedagógicas que façam sentido à criança e que as possibilitem aprendizagens e novos níveis de desenvolvimento físico, psíquico e afetivo. Em vista disso, Nascimento (2014) assevera que é essencial compreender a criança e a sua relação com as tecnologias, bem como, pensar nas condições que essa inserção ocorrerá. Destaca ainda, que é preciso, também, “pensar

⁹ Concluído no 2º semestre do ano de 2008.

sobre a inserção desses recursos nas condições de trabalho e formação dos professores” (NASCIMENTO, 2014, p. 61).

A televisão, a máquina fotográfica digital, o gravador, a filmadora / câmera de vídeo, o projetor, o celular, o computador ou *notebook*, entre outros recursos digitais, como já anunciados, estão presentes no dia a dia da maioria das instituições de EI, sejam eles adquiridos pela própria instituição ou levados à sala de aula pelo professor, usados em proposições de atividades que utilizam vídeos, filmes, desenhos, fotos, músicas, pesquisas ou no registro das atividades efetivadas com as crianças, através de gravações de áudio, vídeo, fotografia etc.

Nas atividades cotidianas realizadas com as crianças na EI, também é possível perceber o envolvimento delas com os conteúdos veiculados pelas mídias, por exemplo, quando imitam seus personagens favoritos nos momentos de brincadeiras, nas vestimentas e nos objetos com imagens de figuras midiáticas (mochilas, brinquedos, toalhas, entre outros), como também na reprodução, significação e ressignificação das relações sociais estabelecidas no contexto atual como o uso do celular utilizado para o envio de mensagens, gravação de vídeos e áudios, para fazer uma “*self*”, entre outras situações.

Contudo, é preciso considerarmos que “o processo de apropriação pelas crianças das produções culturais disponíveis nos diferentes espaços sociais ocorre mediante a assimilação e reelaboração de seu sentido e uso” (NASCIMENTO, 2021, p. 47). Isso nos revela, conforme a autora citada, que as crianças não nascem com habilidades para manusear tais instrumentos e nem mesmo possuem condições de acesso, mas compartilham dessas experiências que ocorrem mediante o processo de interação e das relações sociais que vão sendo constituídas.

Reconhecemos que o acesso aos recursos tecnológicos muitas vezes é limitado ou mesmo escasso, e destacamos ser essa uma situação presente em muitos contextos educacionais, inclusive descortinada frente à excepcionalidade do Regime de Aulas Não Presenciais (REANP)¹⁰, em que as desigualdades sociais foram acentuadas, evidenciando uma realidade já existente, que desvela as diferentes condições de acesso e apropriação das tecnologias pelas crianças e pelos professores. No entanto, mesmo as crianças cuja situação de acesso seja restrita ou mesmo aquelas que não têm acesso direto às TDIC, de certa maneira, “como forma de pertencimento também desejam e imaginam estas e outras práticas mediadas pelo que a mídia oferece” (MULLER; FANTIN, 2014, p. 2).

¹⁰ Medida preventiva à disseminação da Covid-19, a preservação da vida humana e a manutenção do ano letivo de 2020.

Por isso, é necessário pensarmos sobre a intencionalidade das atividades pedagógicas destinadas à educação infantil, em especial as que utilizam as tecnologias digitais enquanto elementos mediadores na organização das aprendizagens das crianças.

Os desenhos animados, vídeos e filmes destinados às crianças apresentam um mundo de fantasia, imaginário, mas que refletem a organização da vida social e estes conteúdos podem contribuir para o desenvolvimento psíquico da criança. Nesse caso, o professor tem a árdua tarefa de selecionar materiais e conteúdos midiáticos que vão ao encontro das concepções de criança como produtora de cultura, capaz de interagir, imaginar, criar e representar diferentes situações da vida, para se apropriar da realidade objetiva (NASCIMENTO, 2021, p. 79).

No caminho traçado até aqui, marcado por tais inquietações da pesquisadora em relação aos usos desses artefatos na EI, a instituição de ensino na qual trabalha recebeu um convite para participar da *Intervenção didático-formativa: pesquisa em didática desenvolvimental com professores de educação infantil do município de Goiânia*,¹¹ proposta por uma pesquisadora¹² doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), para realizar um estudo sobre o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos, a partir da Teoria Histórico-Cultural (THC), cujo objetivo geral foi “*compreender como a ação didática das professoras partícipes do estudo pode modificar a atividade psíquica da criança em relação ao desenvolvimento integral da personalidade da criança*”, após o período de formação.

A participação nessa pesquisa-formação representou um momento importante na sua atuação profissional, pois a propiciou compreender que para realizar um bom trabalho na EI é preciso, primeiro, conhecer as crianças com as quais estamos trabalhando, compreender como essas crianças aprendem, como se desenvolvem, em qual contexto social e cultural vivem, como se relacionam com o mundo que as cercam, e como possibilitar, por meio de ações pedagógicas didaticamente planejadas, condições para que as crianças se desenvolvam.

Diante dessa experiência formativa, evidenciou-se a importância da relação teoria e prática, admitida como uma relação mútua, “em que a prática é referência vital para a organização do pensamento teórico de todo professor, mas que, ao mesmo tempo, não pode ocorrer isolada desse processo de análise e síntese proporcionada pelo ato cognoscitivo” (BARBOSA, 2010, p. 1).

¹¹ Pesquisa vinculada à linha de pesquisa “*Pesquisa e formação de professores: contribuições para a construção de um campo conceitual – prático da pesquisa-formação*” do GEPEDI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente) do Programa de Pós-graduação em Educação da FAGED/UFU (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia).

¹² Ione Mendes Silva Ferreira, professora, doutoranda, do DEI (Departamento de Educação Infantil) CEPAE (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação) – UFG.

Foi possível perceber também, pela pesquisadora, que havia ficado falhas provenientes da sua formação inicial, reforçando a necessidade de compreender a formação do professor como um processo contínuo, e que o trabalho pedagógico deve estar pautado em uma teoria pedagógica. Essa percepção foi reforçada e consolidada com a sua entrada no programa de pós-graduação, mestrado profissional em ensino na EB¹³ e nas disciplinas cursadas, em especial, as disciplinas: “Trabalho docente, conhecimento escolar e ensino para o desenvolvimento” e “Tecnologias de Informação e Comunicação: Ensino Aprendizagem na Educação Básica”.

A partir dessa experiência formativa e do ingresso no curso de mestrado, contradições foram enfrentadas nesse percurso, e com o aprofundamento teórico dos pressupostos da THC do desenvolvimento humano, foram percebidas transformações “durante o processo que é contraditório, dinâmico e histórico” (SOUZA; MAGALHÃES; SILVEIRA, 2014, p. 251), fazendo com que a pesquisadora encontrasse sentido no exercício de ensinar, reconhecendo-se na sua profissão de professora.

O percurso profissional e acadêmico descritos contribuíram para questionarmos a perspectiva de discussão na qual devem ser tratadas as relações entre as tecnologias e a educação, nos permitindo buscar subsídios que avancem não só na construção teórica, mas na possibilidade de observar o movimento entre a teoria e a prática em situações de aprendizagens organizadas a partir das necessidades formativas do professor, para compreender esse fenômeno em “seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social” (FREITAS, 2002, p. 21).

Tão logo, para além da necessária apreensão da relação que as crianças possuem com os artefatos tecnológicos presentes na sociedade atual, é importante compreender como os docentes se apropriam dos recursos tecnológicos presentes nas instituições de ensino, “seja como recurso disponível na instituição, seja como dispositivos pessoais” (RODRIGUES; FREITAS, 2018, p. 25).

Portanto, o olhar que se voltava inicialmente para a criança, passa a ser direcionado ao professor – buscar uma teoria consistente, que o professor ao se apropriar de elementos dessa teoria possa orientar o seu trabalho pedagógico ao utilizar as tecnologias em espaços educativos voltados à educação das crianças pequenas. E nesse novo olhar, compreender as tecnologias para além da lógica mercadológica instaurada nos discursos educacionais que tendem atribuir a esses artefatos a melhoria da educação e dos processos de ensino e aprendizagem (MORAES, 2016; PEIXOTO, 2012).

¹³Aprovada no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) – CEPAE/UFG, Mestrado Profissional, no ano de 2019.

Em direção contrária aos discursos modernos que consideram as tecnologias enquanto inovadoras dos processos educacionais, a compreendemos como construções sociais e históricas, portanto não podem ser consideradas apenas como um resultado do progresso técnico e do desenvolvimento tecnológico, são “resultantes de orientações estratégicas, de escolhas deliberadas, num determinado momento dado da história e em contextos particulares” (PEIXOTO; ARAÚJO, 2012, p. 264). O que nos leva à necessidade de compreender os sentidos de sua apropriação ao longo da história.

O processo educacional orienta-se por elementos didático-pedagógicos e por uma intencionalidade pedagógica. Para tanto, “utilizar um objeto técnico é um meio possível, dentre outros, para realizar uma certa ação. O uso do objeto técnico não é o objetivo em si daquela prática que o envolve” (PEIXOTO, 2016, p. 376). Portanto, o desafio está em pensar o uso dos recursos tecnológicos de forma articulada, refletindo para quê, para quem e em quais condições as tecnologias serão utilizadas, não dissociando questões relacionadas à teoria e à prática, conteúdo, tecnologia, metodologia, funcionalidade técnica e abordagem pedagógica.

Se a nossa intenção está em nos aproximarmos da temática Tecnologias e Educação, a partir de um olhar crítico e emancipatório, este deve se afastar dos discursos que tendem a privilegiar a adoção das tecnologias como fonte para a solução dos problemas educacionais. Para compreender os problemas pertencentes ao campo da educação, precisamos buscar subsídios teóricos nesse campo da ciência, pois como assevera Moraes (2016), a presença das tecnologias no contexto educacional, na sua organização pedagógica “traz desafios, cria possibilidades, mas não altera a função social da educação, bem como o papel dos conteúdos para a formação humana” (MORAES, 2016, p. 81).

Portanto, o que inquietava a pesquisadora e, também, a professora da EI, no início de sua trajetória, era compreender como a utilização da tecnologia enquanto recurso poderia influenciar o processo de aprendizagem e desenvolvimento psíquico das crianças. Diante de todo o caminho percorrido e aqui apresentado, e das marcas do contexto sócio-histórico-cultural vivenciados no decorrer do referido caminho, o que passa a motivá-la é a busca por elementos teóricos que subsidiem a compreensão do professor acerca do uso pedagógico das tecnologias na EI e que contribua com a sua ação pedagógica no cotidiano das instituições educacionais.

Esse novo olhar em relação ao objeto de estudo e às marcas do contexto sócio-histórico-cultural vivenciados no processo formativo da pesquisadora serão abordados na sessão seguinte

O processo de construção e reconstrução do objeto de pesquisa e as marcas do contexto sócio-histórico-cultural

A construção do objeto de pesquisa desta investigação, como anunciado na sessão anterior, foi sendo constituído a partir das inquietações da pesquisadora em relação à sua atuação profissional, enquanto professora na EI, estabelecendo uma relação crítica com a realidade vivenciada, em razão dos conhecimentos adquiridos no mestrado, e com a finalidade de realizar ações que possam vir a contribuir com a comunidade educacional esboçada, a partir da concretização da presente pesquisa.

Ao dar início ao curso de mestrado, tínhamos elaborado o nosso objeto de pesquisa direcionado às crianças de quatro e cinco anos matriculadas na EI, pois a pesquisa se realizaria com elas. Dessa maneira, havíamos selecionado o referencial teórico, assim como realizado o levantamento bibliográfico no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior¹⁴ (CAPES) em busca de pesquisas sobre a temática Crianças, Tecnologias e Mídias, no interstício de dez anos, ou seja, de 2008 a 2017.

Realizamos o levantamento bibliográfico com o intuito de compreender como estava sendo constituído o contexto das pesquisas de mestrado e doutorado no Brasil que tinham como objeto de estudo as relações entre a EI, o uso de tecnologias como recurso didático-pedagógico e as crianças, uma vez que a nossa intenção era investigar essa relação a partir da criança. Tencionou-se, nesse sentido, coletar informações sobre o desenvolvimento das pesquisas já realizadas, nos possibilitando ter uma visão mais ampla em relação ao objeto que se pretendia investigar (TRIVIÑOS, 2017).

Para tanto, não contávamos que as marcas do contexto sócio-histórico-cultural fossem nos afetar de uma forma tão devastadora, chegando sem aviso prévio, deixando-nos, assim como todo o resto do mundo, sem saber ao certo como prosseguir. Apoiamo-nos nas palavras de Barbosa e Soares (2021) que buscaram inspiração na poesia de Carlos Drummond de Andrade, fazendo analogia aos acontecimentos que constituem marcas temporais significativas às gerações, ao descreverem o estado de pandemia provocado pelo Coronavírus, Sars-Covid 19.

Como Drummond, as antigas e novas gerações terão a marca dos acontecimentos que se encadearam, sobretudo, com o alerta da Organização Mundial da Saúde (OMS), no final de dezembro de 2019, sobre os vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Evidenciou-se ali, de acordo com a Organização Panamericana de Saúde (OPAS), a existência de uma nova cepa de coronavírus que até então não havia sido identificada em seres humanos – diferente dos outros sete coronavírus humanos (HCoVs) –, sendo o vírus nomeado a partir de

¹⁴ <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

fevereiro de SARS – CoV -2 (OPAS/OMS, 2020) (BARBOSA; SOARES, 2021, p. 37).

Desde março de 2020, a OMS declarou ao mundo a pandemia, e sinalizou os cuidados do contágio e a gravidade da doença causada pelo vírus em proporções globais. Diante desse cenário, em que milhões de vidas foram ceifadas, a humanidade fragilizada teve que modificar suas relações com a realidade circundante. E foi diante dessa triste realidade que continuamos as nossas vidas, convivendo com as incertezas e as angústias que esse cenário nos revelou. Perante a esse contexto extremamente sensível, seguimos apresentando o processo de constituição do objeto de pesquisa desta investigação.

Após a chegada da pandemia, provocada pela Covid-19, iniciamos a reconstrução do objeto de pesquisa até então formulado, pois a pesquisa a ser realizada com as crianças estava inviabilizada, haja vista que as aulas haviam sido suspensas, iniciando então, como já apresentado, o ensino remoto, quando as aulas passaram a ser ministradas no REANP. Na época, o clima era de incerteza, não tínhamos muitas informações acerca da real gravidade da situação; no início pensávamos que seriam poucos dias e já retornaríamos às nossas atividades. Na verdade, presenciamos, parafraseando o cantor brasileiro Raul Seixas, “o dia em que a Terra parou”.

Nessa nova conjuntura, revisitamos o levantamento bibliográfico, no qual tínhamos localizado 101 pesquisas de mestrado e doutorado de Programas de Pós-Graduação em Educação Acadêmicos e Profissionais. Nossa intenção foi observar dentre as principais tendências investigadas, as pesquisas que declaravam utilizar a THC, enquanto base teórica para discussão e análise de dados. A leitura para essa seleção se reiniciou pelo título e palavras-chave, e, em seguida, pelo resumo das pesquisas encontradas.

Com a retomada das pesquisas encontradas, elencamos duas temáticas que nos ajudaram na reformulação do objeto de pesquisa: *A criança contemporânea, o desenvolvimento infantil e as tecnologias*; *A Educação Infantil, os artefatos tecnológicos e as teorias educacionais*.

Para tanto, foi a partir da segunda temática e dos estudos realizados até este momento que nos foi possível reformular o nosso objeto de pesquisa. Na segunda temática elencada, “*A Educação Infantil, os artefatos tecnológicos e as teorias educacionais*”, destacamos as investigações que se dedicaram a compreender como os usos das tecnologias, em especial da televisão estão presentes nas práticas educativas e como estas são apreendidas pelas crianças e seus professores. Sublinhamos também, os estudos referentes ao sentido dos usos de artefatos tecnológicos nos processos de ensinar e aprender na EI, levando a alguns apontamentos acerca da necessária formação continuada dos professores, formação esta que os auxiliem na

proposição de experiências e interações significativas com as crianças, ao utilizarem as tecnologias digitais na sua prática pedagógica.

Após a retomada do levantamento bibliográfico, foi possível apreender que a THC está presente em muitas discussões da temática em questão. Percebemos com essa retomada, que as tecnologias para serem usadas como elementos mediadores no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas, devem ser refletidas e compreendidas num processo contínuo de formação do professor, enquanto organizador das situações significativas promotoras de aprendizagem na EI.

Dentre as pesquisas encontradas, destacamos a pesquisa de Nascimento (2014), que contribuiu de forma significativa para a compreensão da inserção das tecnologias digitais nos espaços educativos da EI e para o entendimento das tecnologias enquanto possíveis instrumentos culturais de aprendizagem. A pesquisadora assevera a partir do estudo da THC, base teórica da sua pesquisa, que o trabalho pedagógico destinado às crianças pequenas, comprometido com o desenvolvimento das suas capacidades psíquicas superiores, evidencia

[...] a importância de uma adequada organização do ensino, da intencionalidade e contextualização das ações pedagógicas no processo de apropriação cultural da criança. Reconhece-se, dessa forma, que o desenvolvimento psíquico da criança é fruto de ações intencionais que, portando, cabe ao processo educativo assegurar, ainda na Educação Infantil, a apropriação das capacidades humanas formadas historicamente (NASCIMENTO, 2014, p. 79).

Desse modo, seguindo essa perspectiva teórica, as TDIC, compreendidas enquanto construções sociais, ou seja, produzidas de forma dialética na relação dos homens com a natureza e dos homens entre si, a partir da atividade do trabalho, que resulta na criação de objetos para satisfazer as necessidades humanas (MARX, 2013), são constituídas e constituintes a partir do ser social em sua relação com o trabalho.

Os sujeitos sociais, ao criarem objetos e meios que atendam suas necessidades, transformam os objetos naturais em objetos sociais e culturais, e nessa relação, ao mesmo tempo em que os transforma, transforma a si mesmo (PEIXOTO, 2015). Dessa maneira, apreendemos sobre as TDIC, como construções culturais constituídas historicamente pela humanidade, portanto, pertencentes ao contexto cultural e social em que vivemos.

Assim sendo, para compreender a sua inserção e os seus usos em espaços educacionais destinados à formação humana, é preciso apreender essa relação em seu processo histórico, social e cultural, e pensá-la a partir de pressupostos pedagógicos. Para Moraes (2016) é preciso

“buscar aprofundamento nos referenciais pedagógicos, isto é, que tratem os elementos didáticos da atividade docente” (MORAES, 2016, p. 51).

Diante das experiências até aqui apresentadas, é que avaliamos que para compreender o uso das tecnologias na ação pedagógica do professor na EI, esta deve ocorrer no processo formativo do professor. Uma formação que permita ao docente pensar os usos dos recursos tecnológicos em relação às teorias pedagógicas que fundamentam a prática docente; refletir acerca das determinações políticas, históricas, sociais, econômicas e culturais do processo educativo, respondendo as demandas exigidas pela sociedade atual para contribuir de forma significativa com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, uma vez que a inserção das tecnologias nos processos educativos demanda, conforme Nascimento (2014) ao sintetizar o pensamento de Peixoto (2012),

[...] um constante diálogo entre os saberes produzidos por diferentes campos de conhecimento. Incluem, nessa dinâmica, os estudos e saberes produzidos no campo das teorias e processos pedagógicos e das formas de compreensão sobre aprendizagem e desenvolvimento humano (NASCIMENTO, 2014, p. 41-42).

Dessa maneira, reformulamos o nosso objeto de pesquisa, tendo em vista, a realidade pandêmica e as construções teóricas elaboradas decorrente de todo o processo esboçado. Sob esta ótica, formulamos a seguinte pergunta norteadora da pesquisa: *Quais elementos da Teoria Histórico-Cultural podem contribuir com a ação pedagógica do professor ao usar as tecnologias na Educação Infantil?*

Reafirmamos, que adotar a THC, enquanto abordagem teórica da pesquisa, é considerá-la uma teoria psicológica que nos permite compreender como o ser humano se constitui, como se desenvolve, como interage com o meio social e como se apropria dos objetos culturais constituídos pela humanidade, entre eles as tecnologias. Portanto, a THC contribui para pensarmos propostas pedagógicas para a EI em uma perspectiva desenvolvente, ou seja, que proporcionem às crianças, desde a mais tenra idade, a possibilidade efetiva de apropriar-se da riqueza humana já produzida, assim como propiciar aprendizagens que de fato constituam-se enquanto bases para o seu desenvolvimento psíquico (CEDRO; NASCIMENTO, 2017). Dessa forma, ao permitir ao docente pensar e orientar uma educação destinada à criança pequena de modo comprometido com a sua formação e desenvolvimento, cria-se possibilidades de interações e relações sociais concretas, organizadas de forma intencional.

Vygotsky (2005) afirma que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar, uma vez que toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-

história. Dessa maneira, na EI, podemos organizar atividades significativas, respeitando a idade das crianças, de forma a promover a aprendizagem das máximas capacidades humanas – fala, pensamento, memória, atenção, autocontrole da vontade – as bases do seu desenvolvimento psíquico.

Ressaltamos que não se trata de promover atividades que anteciparão as atividades escolares, nem de observar a criança enquanto vive sua infância e se desenvolve de forma espontânea e fragmentada, ou mesmo em receitar formas para realizar o trabalho na EI. O que pretendemos neste trabalho é contribuir com o processo formativo do professor, a partir do estudo de elementos da THC, que o auxilie a refletir e organizar o ambiente social e educativo, considerando o universo das produções humanas elaboradas pelas gerações precedentes, como as tecnologias, apresentando às crianças o que há de mais elaborado, para que elas exercitem e desenvolvam funções psíquicas também elaboradas (MELLO, 2017, p. 251).

Assim, ao nos orientarmos pelos pressupostos da THC, poderemos contribuir com uma pedagogia que “apoia a escola e a educação que buscam superar a sociedade onde impera a desigualdade social e a consequente exploração de uns seres humanos por outros seres humanos” (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 30).

Neste trabalho, iniciamos essas reflexões, deixando aos professores que atuam na EI o convite para a continuidade aos estudos da THC, para compreender não só as especificidades do trabalho pedagógico que envolve a criança pequena, mas na apreensão do desenvolvimento das tecnologias como produções humanas passíveis de serem transformadas, deixando de lado os discursos que apregoam valor de caráter mercadológico e inovador, impedindo muitas vezes de enxergá-las enquanto instrumentos culturais de aprendizagem, podendo constituir-se enquanto elementos mediadores no processo de constituição cultural das crianças.

O percurso metodológico: uma proposta formativa para professores da EI

Tendo por base a exposição da realidade social e a necessária formação teórica para auxiliar a ação pedagógica do professor e a sua relação com a utilização das tecnologias na EI, em especial, na importância da compreensão de proposição de atividades de aprendizagens ricas em experiências significativas às crianças; na apropriação dos objetos culturais constituídos historicamente pela humanidade e ao processo de mediação, apreendido enquanto “relações” e não como um objeto ou alguma coisa que se coloca entre dois elementos (PEIXOTO, 2016), é que orientamos a nossa pesquisa pela formação continuada de professores da EI.

Nosso intuito, ao realizarmos o estudo de elementos da THC, com duas professoras da EI, e refletir a partir deles, sobre as contribuições teóricas para a realização da ação pedagógica do professor, ao utilizar as tecnologias na EI, foi o de apresentar materiais de estudo que problematizassem questões relacionadas à intencionalidade do trabalho docente na EI. Para isso, partimos da apreensão da relação das professoras partícipes da pesquisa com o meio, das condições de ser social enquanto professoras, suas concepções acerca da educação, da EI e da utilização das tecnologias nas suas práticas pedagógicas, e, principalmente, as necessidades precípuas delas para posterior desenvolvimento profissional na EI a partir de elementos da THC.

Para a produção ou geração de dados da pesquisa¹⁵, os primeiros contatos tiveram início em 2020, com os trâmites da pesquisa, conforme descrito a seguir: contato com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) do Município de Santa Helena de Goiás (Apêndice A), com as instituições de EI (Apêndice B), com as professoras participantes ao assinarem a Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), bem como com o envio do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa/ CEP-UFG, parecer 4.183.609¹⁶.

No mesmo ano, iniciamos o diagnóstico da realidade social dos sujeitos participantes, para a elaboração e execução da proposta de formação continuada, realizada por meio de encontros síncronos e assíncronos¹⁷, semanalmente, durante o primeiro semestre do ano de 2021, no período de fevereiro a abril.

Durante os encontros formativos, que tiveram duração de uma hora e meia aproximadamente, percebemos, inicialmente, que as professoras tinham como objetivo, aprimorar a sua prática a partir das possibilidades de inserção das tecnologias, porém com uma visão mais tecnocêntrica das tecnologias, ou seja, tomando as tecnologias enquanto elementos centrais na percepção de utilização dos recursos tecnológicos. Nessa visão, “a solução técnica que é considerada mais eficaz para melhorar a produtividade e a qualidade das ações realizadas” (PEIXOTO, 2012a, p. 3).

¹⁵ Tomaremos a expressão “produção ou geração” de dados, para nos referirmos a coleta de dados, pois consideramos, que a pesquisa realizada, por ter orientação teórica a Teoria Histórico-Cultural, mesmo tendo utilizado técnicas investigativas propostos pela abordagem qualitativa, como: o questionário, a entrevista semiestruturada e o caderno de bordo para a descrição e análise do campo empírico, teve como princípio orientador estudar o fenômeno apresentado em sua historicidade, ou seja, captar no fenômeno estudado o seu processo de desenvolvimento, no que ele é, no que foi e naquilo que possa vir a ser (CEDRO; NASCIMENTO, 2017).

¹⁶ O projeto de pesquisa foi aprovado em 30 de julho de 2020.

¹⁷ Os encontros síncronos são aqueles em que os sujeitos educativos estão conectados, interagindo ao mesmo tempo em um espaço virtual. São consideradas as atividades mediadas pela teoria e método de forma colaborativa. Já os assíncronos, são aqueles que os agentes educativos não precisam estar conectados ao mesmo tempo. Eles realizam as atividades de acordo com o seu tempo e horário.

Contudo, a cada encontro, as professoras faziam pontuações articuladas ao estudo proposto, demonstrando paulatinamente que os motivos que as levavam a participarem dos encontros, da proposta formativa, vinham ao encontro do objetivo proposto para o final da formação continuada: apreender elementos da THC para reflexão de ações pedagógicas mediadas pelas tecnologias na EI. Conforme Franco e Longarezi (2011, p. 569), o motivo “diz respeito àquilo que impulsiona o comportamento do sujeito, o que move sua ação, e este, por sua vez, se relaciona diretamente a uma necessidade que se quer satisfazer”.

Dessa forma, a formação continuada em serviço realizada, por si só, não confere significado à motivação das professoras, pois os seus motivos são movidos a partir das condições oferecidas no decorrer deste processo, para que elas tracem o fim correspondente e atuem para satisfazê-los (LEONTIEV, 2017).

Tivemos como objetivo geral, analisar a partir do estudo de alguns elementos da THC, possíveis contribuições dessa teoria na realização da ação pedagógica das professoras ao usar as tecnologias digitais na EI. Como objetivos específicos, procuramos: a) Criar um espaço de interação entre as professoras e a pesquisadora, promovendo situações de aprendizagem, a partir da THC, que envolvessem as concepções delas acerca do papel da educação, da EI e do professor; b) Debater a atividade pedagógica mediada pelas tecnologias digitais no contexto educativo da EI; c) Discutir, a partir de elementos da THC, a intencionalidade do trabalho pedagógico na EI; d) Elaborar um *e-book*, a partir dessa experiência formativa, contendo os elementos da THC que possam contribuir com a ação pedagógica dos professores ao usar as tecnologias na EI.

Na pesquisa, foram utilizadas técnicas investigativas de abordagem qualitativa: o questionário (Apêndice D), a entrevista semiestruturada (Apêndice E), a observação participante (Apêndice F) e o caderno de bordo, com o intuito de realizar o diagnóstico inicial, descrever e produzir dados para análise e reflexão da realidade pesquisada durante todo o processo¹⁸. Porém, ao nos orientarmos pela perspectiva teórica da abordagem histórico-cultural, em uma pesquisa em educação, nossa finalidade está em “conservar a concretude do fenômeno estudado, sem ficar nos limites da mera descrição, isto é, sem perder a riqueza da descrição, avançar para a explicação” (FREITAS, 2002, p. 7).

Seguimos a abordagem sócio-histórico-cultural para nos orientarmos quanto às características processuais e éticas para fazer a pesquisa, reforçando aqui a nossa postura

¹⁸ As técnicas investigativas apresentadas, foram escolhidas diante das possibilidades de contato e acesso as instituições e as participantes desta investigação, haja vista, a necessidade do afastamento social, em decorrência da situação pandêmica descrita na pesquisa.

solidária e coletiva frente ao contexto atual, adotando todas as medidas de segurança exigidas, garantindo o afastamento social e resguardando a saúde das professoras participantes. Dessa maneira, buscamos ser coerentes com o contexto no qual estivemos envolvidas, na concepção e uso das técnicas e instrumentos investigativos adotados e elaborados para a produção e análise de dados, bem como na “construção dos textos com a discussão dos achados” (FREITAS, 2007, p. 34).

Os recursos usados para o registro na produção de dados foram a gravação em vídeo, as transcrições dos encontros síncronos, fotografia em formato de *print* da tela¹⁹, anotações no caderno de bordo e a participação das professoras participantes da pesquisa no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Nos encontros síncronos do processo formativo, utilizamos a videochamada para o diálogo com as professoras, via Google *Meet* e para o desenvolvimento das atividades assíncronas adotamos o AVA Google *Classroom* (sala de aula) e o *WhatsApp* (aplicativo que permite aos usuários enviar mensagens de texto, imagens, vídeos, documentos em PDF e em *Word*, além de efetuar ligações grátis de vídeo ou áudio por meio de conexão com a internet).

Conforme Freire (2011, p.40), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”; assim a finalidade desta produção acadêmica é contribuir com o processo de formação de professores da EI na proposição de aprendizagens que incluam a relação das crianças com os objetos culturais pertencentes ao seu tempo histórico, como as tecnologias digitais, a partir de conteúdos e métodos de ensino adequados à sua faixa etária, à sua realidade social, histórica e cultural, criando possibilidades para o seu desenvolvimento físico, psíquico e afetivo.

Ao longo dos capítulos, aprofundaremos os estudos teóricos que perpassam o processo formativo desenvolvido com as professoras e que nos conduziram à organização deste trabalho. Assim sendo, o capítulo 1 se propõe a compreender a relação entre as tecnologias e os espaços institucionais de EI, a partir dos elementos da THC e dos pressupostos pedagógicos que orientam o fazer docente nessa etapa da EB.

No capítulo 2, discute-se o papel docente em uma educação voltada à apropriação das capacidades humanas na EI, e busca-se compreender como tem se constituído a formação do professor dessa etapa da educação. Ainda neste capítulo, almeja-se apreender como a THC pode contribuir com a formação inicial e/ou continuada do professor, numa perspectiva de formação para emancipação e autonomia.

¹⁹ O *print* da tela é utilizado para capturar a tela inteira do computador e salvar automaticamente a captura de tela, para isso, tocar na tecla *Print Screen* (Prt Sc).

O capítulo 3 versa sobre os caminhos percorridos para a realização da pesquisa, a contextualização do *lócus* de investigação, o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, as técnicas e instrumentos elaborados e utilizados na produção de dados e a descrição dos encontros formativos ao longo da formação continuada.

No Capítulo 4, apresentamos a análise e interpretação dos dados produzidos a partir da formação continuada intitulada “Educação Infantil e Tecnologias: um olhar formativo a partir de elementos da Teoria Histórico-Cultural”, realizada com as professoras participantes da pesquisa, dialogando com a abordagem teórica adotada, a THC. Nesse capítulo, expomos, também, a construção do *e-book*, fruto da experiência formativa realizada na pesquisa, contendo elementos da THC, que possam contribuir com a atividade pedagógica de professores ao usarem as tecnologias na Educação Infantil, colaborando com a formação inicial e continuada de outros professores da referida etapa da EB.

Nas Considerações Finais, retomamos as principais discussões e reflexões teóricas e práticas, partindo das experiências que vivenciamos na proposta de formação continuada em serviço que contribuíram para a construção do produto educacional da pesquisa. Ressaltamos que o *e-book*, produto educacional da pesquisa, foi construído tomando como base os resultados da pesquisa, nos quais é possível observarmos um novo olhar em relação às nossas práticas pedagógicas quando subsidiadas pelo estudo de uma teoria.

Dessa forma, o nosso objetivo com a elaboração do *e-book* foi produzir um material que sirva como apoio aos professores que atuam na EI e que possa contribuir com o planejamento, execução e reflexão de ações pedagógicas que utilizem as tecnologias digitais como um meio para ensinar determinado conteúdo. O produto educacional apresenta-se também como uma contribuição à formação inicial e continuada de professores que se dedicam à Educação Infantil.

CAPÍTULO 1

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS ESPAÇOS INSTITUCIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Este capítulo tem por finalidade compreender a relação entre as tecnologias digitais e os espaços institucionais de EI, a partir de elementos da THC. Para isso, buscaremos entendê-las considerando os pressupostos educacionais que orientam a atividade pedagógica nesses espaços.

As tecnologias digitais presentes no cotidiano das instituições, seja na proposição de atividades para as crianças, seja na utilização das mesmas pelos professores para planejar, registrar, pesquisar ou mesmo se comunicar com as crianças, precisam ser apreendidas pelos docentes tanto em suas potencialidades técnicas, quanto simbólicas²⁰, ou seja, considerando-as como elementos sociais e culturais na utilização didático-pedagógica. Com a excepcionalidade do ensino remoto, descrito neste trabalho, foi evidenciada e acentuada essa necessidade, principalmente quanto à importância de se refletir acerca da finalidade da educação que se propõe com a utilização de tais artefatos.

Tendo em vista que almejamos uma EI desenvolvvente, nos dedicaremos a esta apreensão, considerando as tecnologias digitais como instrumentos culturais de aprendizagem, em uma educação, cuja finalidade está em ofertar as máximas possibilidades de desenvolvimento psíquico, por meio de aprendizagens que tenham sentido para as crianças e que despertem nelas o desejo pelo conhecimento sistematizado pelas gerações precedentes, ou seja, por conhecimentos que as tornem humanas, que as possibilitem compreender o mundo das relações e o mundo físico a sua volta.

Ressaltamos as contribuições da THC enquanto base teórica deste trabalho dissertativo, pois a mesma destaca a importância dos espaços educacionais institucionalizados para o desenvolvimento humano(as escolas e as instituições de EI) e ressalta o papel do trabalho docente ao organizar intencionalmente situações de aprendizagem que possam promover o desenvolvimento dos sujeitos, ao mesmo tempo em que oferece um caminho para pensar e orientar o processo formativo docente, e possibilita a compreensão das tecnologias enquanto

²⁰ Nesse sentido, a compreensão das tecnologias digitais precisa ocorrer “num mesmo movimento em sua dimensão técnica e simbólica, interna e externa ao sujeito, individual e coletiva. Este exercício precisa dar conta também da maneira como estes objetos se constituem para o sujeito numa íntima relação com o conjunto de objetos inscritos na história e na cultura da sociedade na qual ele vive e, em retorno, na forma como tais objetos contribuem para as dinâmicas sociais, culturais e históricas” (PEIXOTO, 2016, p. 376).

fenômeno histórico, social e cultural construído pela humanidade. Logo, podem ser tomadas como instrumentos culturais de aprendizagem (FREITAS, 2008; NASCIMENTO, 2014).

1.1 Os contextos educacionais e as tecnologias: uma questão pedagógica

Ao aproximarmos da temática Educação e Tecnologias, buscamos referenciais teóricos que nos conduzissem a compreender o uso das tecnologias em espaços educacionais, sem atribuir centralidade aos dispositivos tecnológicos, mas numa perspectiva de mediação pedagógica PEIXOTO (2012a; 2015), PEIXOTO E ARAÚJO (2015), SANCHO (2006) e NASCIMENTO (2014).

Compartilhamos do entendimento, que ao propor a utilização das tecnologias nos processos educacionais, faz-se necessário recorrer aos conhecimentos didático-pedagógicos que fundamentam o ato educativo, pois não se trata apenas de uma questão técnica, pois este processo envolve questões mais complexas. Isso implica apreender as tecnologias em conformidade com as teorias educacionais, uma vez que a partir delas é que surgem os elementos que orientam e sistematizam o trabalho pedagógico. Nesse sentido, destacamos a contribuição de Peixoto e Moraes (2017, p. 250) que evidenciaram em seus estudos

[...] a importância de refletir sobre os processos de apropriação das tecnologias considerando as relações entre sujeitos, em seu contexto sócio-histórico, o que inclui os espaços formativos. Levar em conta as relações entre os sujeitos educativos em seu contexto exige recorrer aos pressupostos do campo educacional. Reafirmamos, assim, a necessidade de tomar como referências as teorias educacionais para o tratamento da temática “educação e tecnologias” (aspas das autoras).

Diante dessa constatação, tencionamos os nossos esforços tomando como referência os aspectos intrínsecos ao trabalho pedagógico, perpassando pelos conhecimentos advindos das teorias educacionais, da didática e da psicologia. Esse caminho foi trilhado a partir do olhar do professor, da atividade docente que faz uso das tecnologias em espaços educacionais de EI, através de uma proposta de formação continuada em serviço.

Assumindo as tecnologias como construtos sociais (PEIXOTO; ARAÚJO, 2012) pertencentes ao universo cultural constituído pela humanidade ao longo de sua história, as apreendemos nas relações com os sujeitos pertencentes a uma sociedade; logo, em uma dinâmica de reciprocidade, não de determinação ou de neutralidade.

Por isso, ao nos lançarmos neste desafio, que inicialmente estava em busca por respostas relacionadas à utilização das tecnologias digitais em espaços educativos, almejávamos entender

em que medida essas tecnologias poderiam contribuir com o desenvolvimento psíquico das crianças pequenas, e após todo o trajeto percorrido, passamos a investigá-las, a partir de uma fundamentação teórica que nos orienta e que contribui com a utilização consciente dessas tecnologias em ambientes de aprendizagem destinados à EI, sem perder de vista o mais importante: o ato de educar (CYSNEIROS, 1999).

Os estudos relacionados à integração das tecnologias aos processos educacionais indicam diferentes perspectivas, porém, para nós, interessa aqueles que detêm o olhar para as questões pedagógicas que envolvem o ato de educar (PEIXOTO, 2008; 2012; 2015; SANCHO, 2006; CYSNEIROS, 1999; MORAES, 2016; NASCIMENTO, 2014; ARAÚJO, 2014). Assim, para compreendermos como tem-se delineado essa integração, recorremos a esses estudos, para vislumbrarmos o contexto sócio-histórico-cultural no qual tem se justificado a inserção das tecnologias aos processos de ensino e de aprendizagem.

Na visão de Peixoto (2008), a inserção das tecnologias ao processo educativo é frequentemente apoiada por justificativas teóricas que apregoam a esses artefatos, um meio para atingir as finalidades pedagógicas deste processo. Segundo essa aceção, geralmente, atribui-se à utilização de tais instrumentos, a ideia de facilitar, transformar ou mesmo inovar os processos de ensino e de aprendizagem, levando à disseminação de discursos que associam de forma automática, ao uso das tecnologias a mudanças das práticas pedagógicas.

Sancho (2006) e Cysneiros (1999) também atestam essa visão em seus estudos. De acordo com Sancho (2006), a tendência a pensar que as tecnologias integradas à educação fazem surgir um novo paradigma educacional ou novas perspectivas educativas está relacionada à tese da evolução da espécie humana ter sido determinada pela fabricação e utilização de ferramentas no domínio da natureza ao longo de sua história, descartando a produção simbólica e organizativa dessas produções²¹.

Peixoto (2012b), corrobora essa proposição ao identificá-la nos discursos que perpassam os contextos educacionais e fazem-se presentes nas discussões e justificativas sobre a integração das tecnologias e a educação. São discursos relacionados à ideia de que a inovação tecnológica está ligada somente ao desenvolvimento dos maquinários e a questões de ordem econômica e técnica pertencentes ao mundo social do trabalho. As tecnologias, conforme esta ideia, representam um novo modelo pedagógico (necessário às novas demandas de organização e produção da sociedade capitalista), e são consideradas um instrumento neutro, isto é, elas não são boas e nem ruins em si, o uso que fazemos delas é que vão definir seu sucesso ou fracasso.

²¹ Pensamento dominado pelo “Imperativo Tecnológico” (SANCHO, 2006, p. 20).

Atribuir centralidade às tecnologias, às suas funcionalidades técnicas e à sua capacidade de “reconfigurar a sociedade e, por consequência, transformar a educação (MORAES; PEIXOTO, 2017, p. 332) é um discurso referente à abordagem tecnocentrada. Essa abordagem se apresenta em duas visões: a visão determinista e a visão instrumental das tecnologias. Essa compreensão é relevante, pois ela nos ajuda a refletir e organizar os processos pedagógicos ao propor o uso das tecnologias nos contextos educacionais.

Na visão determinista, tende-se a “considerar que as forças técnicas prescrevem as mudanças sociais e culturais” (PEIXOTO, 2015, p. 321), ou seja, a tecnologia se desenvolve de forma autônoma e neutra, seguindo a uma lógica própria que influencia seu contexto. Essa visão imprime efeitos positivos e negativos na sociedade. Nesse segmento, podemos destacar os discursos acerca do potencial interativo do uso da internet, a inovação dos processos educacionais, a necessidade de renovação das práticas pedagógicas, a democratização do acesso ao conhecimento ou a visão pessimista, que atribui à tecnologia o processo de desumanização das relações sociais. Tais percepções conferem a técnica à qualidade das ações realizadas.

Quanto à visão instrumental, a técnica é “deslocada para a margem, sendo os professores e os alunos colocados no núcleo central das ações humanas mediadas pelas tecnologias” (PEIXOTO, 2012a, p. 5). Dessa forma, os instrumentos técnicos podem ser moldados pelos homens, ou seja, por seus usuários, sendo estes, os responsáveis pelo seu uso, atribuindo novamente neutralidade à tecnologia. De acordo com essa visão, a tecnologia é neutra de interferência do desenvolvimento da sociedade; logo, é a decisão humana sobre os recursos tecnológicos que define a intencionalidade. Os usuários são responsáveis pelo uso que é feito pelas tecnologias; por isso, muitas justificativas de uso em ambiente de ensino e aprendizagem valorizam formações que promovem apenas a aprendizagem do uso desses objetos, sem a preocupação com as características do trabalho didático presentes nesses ambientes.

Assim, tanto a visão determinista quanto a instrumental, se “baseiam em um olhar que toma a tecnologia de forma descolada do homem e da cultura” (PEIXOTO, 2012a, p. 5), atribuindo centralidade à técnica em detrimento de outros aspectos pertencentes ao contexto histórico, social, econômico e cultural em que se insere a educação.

Contudo, é fundamental refletirmos que a tecnologia não é neutra, ela realiza efeitos sobre o meio em que foi desenvolvida. O sujeito que a utiliza, “por mais submisso que seja, nunca é inteiramente passivo e imprime marcas de sua condição material e subjetiva aos tipos de uso que desenvolve individual e socialmente” (PEIXOTO, 2015, p. 322).

O fato de disseminar a integração das tecnologias aos processos educacionais concebendo-a como um novo paradigma pedagógico, faz com que a tomemos enquanto

instrumento neutro, desconsiderando a construção histórica dos conhecimentos científicos que foram elaborados na criação da tecnologia que se pretende utilizar. Nenhuma tecnologia é neutra, toda tecnologia é carregada de valores, são portadoras de sentido. Ao utilizá-las, os sujeitos sociais criam para elas novas funções transformando a si e transformando-as ao mesmo tempo. Desse modo, as tecnologias “não podem ser consideradas como elementos neutros, já que participam de forma marcante da reconfiguração social” (PEIXOTO, 2012b, p. 8).

Ainda em relação à perspectiva inovadora, atribuída às tecnologias, destacamos Sancho (2006) ao ressaltar que uma das características mais acentuadas das tecnologias digitais é a sua versatilidade e talvez, por esse motivo, possam ser vistas como inovadoras por diferentes perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem. Porém, por essa facilidade de adaptação a diferentes perspectivas é que “em si mesmas, não representam um novo paradigma ou modelo pedagógico” (SANCHO, 2006, p. 22). O fato é que ao aderir o uso das tecnologias digitais em espaços formativos, os gestores, coordenadores, professores, enfim, a comunidade escolar tende a adaptá-las a sua própria forma de entender o ensino, sem que haja, muitas vezes, reflexão sobre as práticas pedagógicas enraizadas nesses espaços.

Aí residem os principais obstáculos para que a escola e os professores tirem partido educativo das TIC. Porque explorar o potencial deste conjunto de tecnologias significa reconhecer e adotar as visões educativas que, desde o princípio do século XX, com o movimento da Escola Nova, contribuem com evidências sobre a importância de repensar o papel dos alunos, o conhecimento, a avaliação e a comunidade educativa na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem (SANCHO, 2006, p. 22).

Além dos obstáculos apontados pela autora supracitada, ela ainda nos esclarece, que essa integração prevê professores formados, autônomos, escolas equipadas, currículos atualizados, flexíveis que evidenciem as reais necessidades dos alunos, com diferentes formas de avaliar as suas aprendizagens, ou seja, envolvem questões complexas que implicam diretamente nas transformações necessárias ao pensamento pedagógico, à prática docente e às políticas educacionais.

Para Cysneiros (1999, p.20), é importante colocarmos essas “máquinas nas mãos de nossas crianças e adolescentes, porém sempre predominando o ato de educar, de examinar criticamente - numa atitude freiriana -, aquilo que está lá”. Essa possibilidade identificada pelo autor está na ênfase que é dada aos meios, e não ao conteúdo a ser trabalhado. Por isso, nos chama atenção para a importância de propostas formativas coerentes, que tenham começo, meio e apontem para um fim, principalmente, para a formação dos professores, pois a presença das tecnologias na escola,

[...] mesmo com bons *softwares*, não estimula os professores a repensarem seus modos de ensinar nem os alunos a adotarem novos modos de aprender. Como ocorre em outras áreas da atividade humana, professores e alunos precisam aprender a tirar vantagens de tais artefatos. Um bisturi a laser não transforma um médico em bom cirurgião, embora um bom cirurgião possa fazer muito mais se dispuser da melhor tecnologia médica, em contextos apropriados (CYSNEIROS, 1999, p. 18).

Desse modo, os estudos apresentados nos ajudam a pensar que as tecnologias digitais presentes nos contextos educacionais em geral não representam em si, outras formas de ensinar ou de aprender. Não será a sua integração a esses processos que direcionará o processo de ensino e de aprendizagem. Esse processo requer uma fundamentação teórica que permita aos docentes se orientarem quanto à finalidade da educação que se pretende alcançar.

Os processos que envolvem o trabalho pedagógico são complexos; a ideia de inovação tecnológica relacionada aos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento são questões que vão além das perspectivas mercadológicas de uso, de aquisição de habilidades e competências. O processo de educação prepara os sujeitos para a vida. Portanto, não será a introdução das tecnologias nos espaços formais de educação que promoverão alternativas aos modos de ensinar e aprender, mas a forma pelas quais no processo de ensino e de aprendizagem os sujeitos atribuirão significados às tecnologias é que poderão fazer a diferença (SANCHO, 2006).

Reconhecemos que a rápida transformação da sociedade no que tange ao mundo do trabalho, ao desenvolvimento científico e tecnológico, à disseminação das TDIC, às mídias, imprimem aos ambientes educacionais e aos docentes, o desafio de educar as crianças e os jovens, possibilitando-lhes um desenvolvimento humano, científico, cultural e tecnológico para enfrentar as exigências do mundo atual (SEVERINO; PIMENTA, 2007). Em razão disso, torna-se indispensável compreendermos o papel da educação e o do docente frente a essa conjuntura de transformações.

A escola, desse modo, deve ser apreendida não mais como a instituição que mantém o monopólio do saber, reconhecendo que os alunos chegam até ela com uma variedade de saberes adquiridos socialmente e culturalmente.

A escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica (LIBÂNEO, 2004a, p. 49).

Diante da integração das tecnologias em contextos educacionais, e considerando os desafios ressaltados, Libâneo²² nos instrui que a função social da escola é ensinar e ajudar as crianças e os jovens a desenvolverem as suas capacidades mentais, a sua capacidade reflexiva e crítica, organizando os conteúdos escolares considerando as características individuais desses sujeitos, seus saberes, seu modo de vida, seus motivos e necessidades de aprender e seu contexto social e cultural.

O papel da escola, nesse contexto de transformações, é o de promover a apropriação pelas crianças e jovens da cultura elaborada pela humanidade ao longo do processo histórico. É importante introduzi-los por meio do processo de ensino e de aprendizagem interacional e de mediações cognitivas nos significados da cultura e da ciência, ou seja, pelo conhecimento e pelo desenvolvimento das suas funções psíquicas. Dessa forma, a escola fará a “síntese entre a cultura formal (dos conhecimentos sistematizados) e a cultura experienciada” (LIBÂNEO, 2004a, p. 50).

Assim, é chegado o momento de refletirmos sobre as questões aqui apresentadas. São apontamentos que nos permitem outro olhar acerca das relações entre as tecnologias e os contextos educativos; um olhar que nos revela ser essa uma questão pedagógica, nos remetendo a pressupostos inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem, numa perspectiva formal de educação. É pensar no que ensinar às nossas crianças e jovens, para quê ensiná-los, bem como na maneira que vamos ensiná-los, quais recursos vamos utilizar e para quais finalidades (LIBÂNEO, 2012).

Mas de onde podemos partir? Como já abordado, a educação é um processo complexo, que acontece com ou sem a utilização de recursos tecnológicos envolve outras relações na apropriação dos conhecimentos elaborados historicamente pelo homem. Dessa maneira, ao pensarmos sobre os usos das tecnologias digitais na educação, precisamos compreender a relação das tecnologias com a sociedade em geral; observar como elas transformam o nosso contexto; como estão inseridas em diferentes esferas das nossas vidas e como nos relacionamos com elas e, também, através delas (PEIXOTO, 2015), pois não temos a intenção de negá-las, e sim de apreender as possibilidades de sua utilização na educação.

Compreender as tecnologias, a partir da filosofia da tecnologia é um caminho. Nessa direção, destacamos algumas contribuições do filósofo Vieira Pinto (2005), que nos ajuda no entendimento de que a tecnologia é um conjunto de técnicas resultantes da acumulação histórica do saber e da prática social. Assim, as técnicas são concebidas como criações humanas

²² Apresentação em vídeo: Função da Escola por Libâneo, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6kk__FXVwC0

constituídas mediante as suas necessidades, na sua relação com o mundo circundante. A tecnologia na sua visão é uma construção social e não pode ser considerada apenas na sua dimensão técnica, pois carrega consigo a constituição dos saberes culturais da história.

Essa compreensão é necessária, pois, conforme aborda Peixoto (2012; 2015), a relação entre as tecnologias e a educação deve ser compreendida como fruto do trabalho humano. Portanto, as relações entre os sujeitos sociais e as tecnologias não podem ser tratadas de forma antagônicas.

Assim, a relação pedagógica do uso das tecnologias na proposição de atividades escolares não pode ser reduzida a procedimentos técnicos, pois devem estar vinculados aos “pressupostos que fundamentam as teorias do conhecimento e os mecanismos produtores de saber” (PEIXOTO, 2015, p. 320).

Diante da proposição apresentada, empreenderemos nossos esforços a seguir, ao entendimento de como estão sendo concebidas a utilização das tecnologias digitais na EI, partindo de pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural acerca da aprendizagem e do desenvolvimento da criança pequena.

1.2 A utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil: algumas reflexões teóricas

No contexto atual, é difícil negarmos a influência das tecnologias digitais na configuração social. Como já dito, elas estão presentes em diferentes esferas da vida humana e em diversificados contextos culturais, e os seus usos implicam a apropriação técnica e simbólica desses artefatos culturais, que integram ao mesmo tempo, conteúdo, técnica, processos individuais, coletivos e as suas relações (PEIXOTO, 2012b).

Nesse sentido, as relações entre as tecnologias e o homem podem ser tratadas numa perspectiva dialética, pois fazem parte da historicidade²³ do homem. Implicam as relações dos indivíduos com os objetos do conhecimento (VIEIRA PINTO, 2005). Logo, interessa-nos investigar o que os sujeitos fazem com as tecnologias digitais que têm acesso, no processo de aquisição dos conhecimentos sistematizados, e como esse processo se reflete no seu desenvolvimento psíquico.

Diante dessa perspectiva, e tomando a THC como fundamentação teórica, na orientação desta investigação, voltamos o nosso olhar às possibilidades de utilização das

²³ A historicidade pode ser compreendida como o conjunto de fatores que constituem a realidade histórica dos sujeitos, dos acontecimentos, dos lugares. Considerá-la, conforme Vygotski (1991) é importante, pois quando estudamos algo historicamente, estamos o estudando em processo de mudança, e este, é o requisito basilar do método dialético.

tecnologias digitais na EI, conhecendo como tem sido concebida a relação das crianças com essas tecnologias em tempo de intenso desenvolvimento tecnológico.

Conforme Nascimento e Peixoto (2015, p. 121-122), os estudos acerca da integração das tecnologias ao cotidiano das crianças estão sendo desenvolvidos por diferentes áreas do conhecimento, e buscam apreender as transformações sociais geradas por essa integração às diferentes práticas sociais e interrogam “as potencialidades e prejuízos dessa integração no comportamento de crianças, adolescentes e jovens”.

Desse modo, destacamos alguns estudos que se dedicaram a demonstrar a influência das tecnologias no desenvolvimento da infância, isto é, na forma pela qual as crianças aprendem, lidam e constroem significados com o mundo que as cercam. Esses estudos, apresentam diversos conteúdos que se relacionam a essa temática e demonstram tanto aspectos positivos quanto negativos da integração das tecnologias aos processos educacionais na EI.

Em relação aos aspectos positivos, podemos destacar os estudos de Prensky (2001), Veen e Vrakking (2009) e Tapscott (1999), que atribuem ao desenvolvimento tecnológico, o fato de as crianças e os jovens conviverem de forma natural com as tecnologias. Os autores citados conferem às gerações atuais, denominações baseadas em aspectos relacionados ao uso e manuseio das tecnologias, apontando um caráter transformador da integração das tecnologias aos processos educativos das crianças.

Prensky (2001) nomeia a geração das últimas décadas do século XX como *Nativos Digitais*. Segundo o autor, são crianças que do maternal à faculdade cresceram cercados pelas tecnologias; logo, possuem habilidades naturais para lidar com tais recursos, de forma autônoma.

Veen e Vrakking (2009) também consideram que as crianças são familiarizadas com as tecnologias e com as inúmeras possibilidades trazidas pelos diversos recursos que dispõem infinitas possibilidades de usos, definidas como *Homo Zappiens*. Dentre muitas características, os autores destacam que os *Homo Zappiens* são aqueles que executam múltiplas tarefas; comunicam-se muito bem por meio das tecnologias da informação e comunicação; são hábeis, autônomos e interativos em função desses recursos.

Tapscott (1999) denomina de *Geração Net*, aqueles que nasceram a partir do ano de 1997. De acordo com esse autor, os sujeitos pertencentes a esta geração “veem a tecnologia como apenas mais uma parte de seu ambiente e a assimilam juntamente com as outras” (TAPSCOTT, 1999, p. 38), dominam facilmente as tecnologias, utilizando-as com naturalidade, desenvolvendo-se mais rapidamente.

Os estudos citados exemplificam a perspectiva tecnocêntrica da relação entre a tecnologia e o homem, considerando as tecnologias como determinantes na vida e no desenvolvimento das crianças, e desconsiderando sua historicidade, seu contexto e as suas reais condições de vida. Dito de outra forma, desconsideram as desigualdades sociais presentes em nosso contexto social e todas as dimensões que estas envolvem, como por exemplo, a condição material, que impossibilita as crianças de terem os mesmos acessos e experiências que o desenvolvimento tecnológico possa oferecê-las.

Nesse sentido, Nascimento e Peixoto (2015, p. 125) indicam que na visão dos autores apresentados, ao considerarem que as crianças possuem habilidades naturais para lidarem com os aparatos tecnológicos, atribuem os seus usos em espaços educacionais à possibilidade de “desenvolver a criança em todas as suas dimensões, motora, cognitiva, afetiva, social e cultural, além de estimular o desenvolvimento da linguagem escrita e oral, fortalecer a autoestima”.

Dessa forma, de acordo com essa concepção, as instituições de ensino precisam ser reconfiguradas para atenderem a nova geração que lida naturalmente com a “cultura digital e com as novas formas de acesso e informações” (NASCIMENTO; PEIXOTO, 2015, p. 125).

Em contraposição a essa visão, Sancho (2006) aduz que essas justificativas nem sempre podem ser compreendidas como positivas, principalmente para o campo da educação. O acesso à informação nem sempre significa que os sujeitos tenham saberes necessários para convertê-los em conhecimento. Outro fato já ressaltado são as desigualdades socioculturais, uma vez que as crianças pertencem a contextos sociais, culturais e econômicos diferentes e, por isso, não possuem as mesmas experiências com as tecnologias digitais.

Já os estudos que apontam os aspectos negativos da integração das tecnologias à educação das crianças, demonstram “uma visão pessimista dessas possibilidades, colocando a criança em uma posição de vulnerabilidade” (NASCIMENTO; PEIXOTO, 2015, p. 122). As autoras citadas destacam os estudos de Postman (1999)²⁴ que atribuem ao desenvolvimento dos meios de comunicação, como a televisão, o desaparecimento da infância.

Nascimento e Peixoto (2015, p. 123) indicam que para Postman (1999), informações de todo tipo, que antes estavam sob o controle dos adultos, está cada vez mais disponível às crianças, gerando malefícios, como o “encurtamento das fronteiras entre infância e idade adulta”.

Nessa acepção, “os costumes e comportamentos, a linguagem, os desejos, as atitudes e a percepção da realidade, bem como os jogos e brincadeiras tradicionais e tipicamente infantis”

²⁴ POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

(NASCIMENTO; PEIXOTO, 2015, p. 123) são afetados pelo conteúdo das mídias e desaparecem.

São concepções que ora apresentam as possibilidades de uso das tecnologias nos espaços educacionais como positivas, compreendendo as crianças como sujeitos autônomos e com capacidades congênitas a esses artefatos, ora são vistas como negativas, causando malefícios ao desenvolvimento das crianças, atribuindo as crianças uma posição de passividade e inocência.

Assim, a posição de Nascimento e Peixoto (2015) é que os estudos apresentados demonstram centralidade às tecnologias, e não aos sujeitos que as utilizam, como as utilizam, e como se apropriam de tais artefatos. De acordo com a base teórica desta pesquisa, a criança é um sujeito histórico-cultural; ela se humaniza e se desenvolve pela apropriação da cultura constituída pela humanidade ao longo da história. Assim, o desenvolvimento infantil

[...] é dialético e não pode ser determinado ou previsto como defendem as visões otimistas das TIC que anunciam o nascimento ou a existência de uma nova geração digital, ciberinfância, infância digital e outras denominações. Tampouco é possível proclamar o seu fim de forma tão determinista como fazem os adeptos da tese do desaparecimento da infância (NASCIMENTO, 2014, p. 53).

Portanto, ao propormos a utilização das tecnologias digitais na EI, na perspectiva da THC, precisamos estar atentos à forma como concebemos a criança, a sua educação e as tecnologias. É necessário refletirmos sobre as relações que envolvem os sujeitos nessa utilização: o contexto sociocultural, os artefatos tecnológicos, as crianças, o professor, o conteúdo, a linguagem, as condições físicas e materiais, o tempo histórico, todos os elementos que compõem a mediação, na perspectiva da THC.

Ressaltamos que os elementos mediadores por si mesmos, não geram a aprendizagem, assim como, também não impulsionam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O que lhes confere um caráter mediador são os significados que os sujeitos atribuem aos instrumentos que compõem a mediação, a partir da cultura construída historicamente.

As tecnologias digitais, nesse contexto, são um meio para se realizar uma determinada ação, assim como outros. A utilização, por exemplo, da televisão, não é o objetivo da ação pedagógica a ser realizada com as crianças, mas a intencionalidade que envolve o seu uso, o conteúdo a ser trabalhado, as relações que se estabelecem nos momentos dessa utilização, os objetivos projetados para esse uso, estes sim devem ser considerados. O desafio está em pensar nos usos para além das funcionalidades técnicas dos equipamentos, porque não basta ligar a televisão e destinar o seu uso para os momentos mais tumultuados do dia.

Assim, as tecnologias digitais podem ser tomadas como instrumentos culturais de aprendizagem, desde que consideremos as complexas relações que envolvem o trabalho na EI. Conhecer como as crianças se relacionam com as tecnologias, se possuem acesso a elas, e como se apropriam de tais instrumentos, pode ser o primeiro passo. Não podemos negar as possibilidades que esses instrumentos culturais podem oferecer ao cotidiano das relações e interações das crianças nos espaços educativos, evitando que as crianças, muitas vezes, os manuseiem, que os conheçam, mesmo com práticas pedagógicas sem objetivos e finalidades pedagógicas, ou seja, sem uma intencionalidade.

Organizar as instituições destinadas a essas crianças de forma que possam impulsionar seu desenvolvimento social e cognitivo, implica em conhecer as formas como elas produzem e lidam com os objetos culturais da contemporaneidade e como esses estão postos da vida delas. Sabemos, a partir dos estudos da THC, que isso só será possível se olharmos a criança a partir dela mesma e em relação com sua historicidade e seu contexto sócio-histórico-cultural. A história, a cultura, os interesses e necessidades, os valores e comportamentos das crianças, são componentes imprescindíveis em uma programação pedagógica voltada a elas, preocupada com o seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural (NASCIMENTO; PEIXOTO; MORAES, 2017, p.8).

Portanto, promover a organização de atividades de aprendizagem para as crianças na EI é um desafio ao docente e demanda uma formação teórica consistente, que o possibilite compreender as especificidades que envolvem ensinar crianças pequenas. É importante também, neste processo, escutar a criança, as suas opiniões e sugestões, compreendê-la como alguém que é ativo, curioso, participativo, capaz de tomar decisões e de se posicionar frente as dinâmicas e situações que lhe são propostas. Assim, faz-se necessário

[...] avançar em uma base teórica que seja consistente e que ajude a pensar essa relação de forma significativa para a compreensão e a implementação de propostas de atividades que impulsionem o processo de socialização. Isso sem olvidar o desenvolvimento cognitivo dessa criança que hoje, inegavelmente, é influenciada, de alguma forma, pelas mensagens e conteúdos trazidos pelas mídias digitais (NASCIMENTO, 2014, p. 36-37).

Acreditamos, que seguindo nessa direção, o docente terá condições, a partir de uma teoria que oriente a sua prática, organizar o ambiente, o tempo, o espaço, os materiais e as interações. Essa organização é necessária para que “impliquem diferentes experiências de aprendizagem e garantam tanto continuidade àquilo que a criança já sabe e aprecia quanto a criação de novos conhecimentos e interesses” (OLIVEIRA, et.al., 2012, p. 75).

Ao propor uma ação pedagógica que utilize as tecnologias digitais como dispositivo da mediação, o professor precisa ter clareza dos conhecimentos teórico-científicos e práticos que

envolvem o ato educativo que se propõe a realizar, as condições físicas, materiais e econômicas em que esse ato será proposto para atender a determinada finalidade.

O trabalho pedagógico realizado no processo educativo promove as intenções sociais e políticas em que se organizam. Ao docente, cabe ter essa clareza associada aos conhecimentos científicos que são essenciais à realização do seu trabalho, que é pedagógico e intencional. A forma como será realizada a transposição dos conteúdos é necessária na ação pedagógica; por isso, sua organização deve considerar os objetivos, os métodos de ensino, os recursos e as condições histórico-sociais dos sujeitos envolvidos e das instituições educacionais que se dedicam à educação das crianças pequenas. Alguns desses aspectos serão abordados na próxima sessão.

1.3 A educação das crianças pequenas e os espaços institucionais de Educação Infantil: uma teoria para pensar a prática

O aprendizado dos seres humanos pressupõe uma natureza social e processos pelos quais esses humanos poderão adentrar a vida intelectual daqueles que o circundam (VYGOTSKI, 1991; LEONTIEV, 1978). Nesse sentido, ao assimilarmos que os seres humanos se educam nas relações que estabelecem com o meio social, a formação humana pode ser potencializada por meio do processo de educação. E esse processo pode incidir em diferentes contextos sociais, culturais, políticos e econômicos de convivência humana na vida familiar, no trabalho, nas instituições educacionais de ensino formal, nas igrejas, nas manifestações culturais, nos movimentos sociais, nos meios de comunicação, entre outros.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objectivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a actividade adequada. Pela sua função, esse processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifos e aspas do autor).

À vista disso, a relação com o meio social e com os sujeitos pertencentes aos contextos socioculturais, permite que o processo de humanização se realize. Orientadas pelos ensinamentos de Saviani (2015), compreendemos que o processo educativo e a sua relação com os elementos culturais construídos ao longo da história, pelas gerações precedentes, referem-se à apropriação dos

[...] conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2015, p. 293).

Dessa maneira, a educação está relacionada à forma pela qual os sujeitos se comunicam e interagem na assimilação dos conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, e que ao se apropriarem desses instrumentos culturais, materiais e simbólicos produzem novos conhecimentos, outros valores, novas técnicas e habilidades. Assim, os sujeitos vão se humanizando, produzindo ciência, elevando-se enquanto seres humanos, criando outros saberes, novas formas de viver e de se relacionar com o mundo a sua volta.

Leontiev (1978) afirma que é na idade pré-escolar²⁵ que se abre, pouco a pouco, o mundo da atividade humana que cerca a criança. Com isso, podemos aferir que no período da infância, a criança aprende a ser um ser humano, apropriando-se da cultura já criada, nas experiências vivenciadas, na interação com as pessoas que a rodeiam e através das atividades que realiza.

Com a THC²⁶ postulada por Vigotski em colaboração com Leontiev, Luria e outros pedagogos e psicólogos russos, através de estudos e pesquisas, eles comprovam que o ser humano não nasce humano, ele se forma humano, ou seja, no decorrer do seu desenvolvimento psíquico, físico, afetivo, o ser humano entra em contato com outros seres humanos, com os objetos e conhecimentos produzidos no decorrer da história da humanidade; aprende a ser humano; desenvolve o pensamento, a fala, a memória, a imaginação, a atenção. Portanto, é na experiência social, histórico-cultural que o ser humano se desenvolve, ou seja, desenvolve as funções psicológicas superiores.

Dessa forma, quando Vigotski se dedica a um novo olhar sobre o desenvolvimento psíquico do homem, contribui com a formação desse novo homem frente a superação ao

²⁵ Conforme os estudos da Teoria Histórico-Cultural a idade pré-escolar corresponde aproximadamente a idade dos três aos seis anos de idade da criança (PRESTES, 2010).

²⁶ A Teoria Histórico-Cultural é uma teoria psicológica que surge no século XX na Rússia, pós-revolução de 1917, em que a tarefa primordial dos estudiosos desta época estava em formar um novo homem para viver em uma nova sociedade socialista. Vigotski e seus colaboradores estiveram no grupo dos intelectuais que aceitaram a revolução, se dedicando as questões que a nova sociedade apresentava. Assim, conforme Prestes, Tunes e Nascimento (2013) nesta época, Vigotski já defendia que a psicologia estudasse os problemas da consciência na organização do comportamento do homem. Para tanto, o desafio estava em constituir uma nova escola para formar esse novo homem, superando a visão idealista e mecanicista de que o homem se formava a partir de características que eram herdadas biologicamente ao nascer, nesta acepção a criança ia se desenvolvendo à medida que ia crescendo e depois estava apta para a aprendizagem.

comportamento imediatista observado até então, proporcionando condições para desenvolver uma educação que esteja comprometida com o desenvolvimento integral do indivíduo.

Mesmo não tendo formulado uma teoria própria para a educação, a THC, sendo uma teoria psicológica centrada na dialética para entender o psiquismo humano, tem por base a dimensão histórica do desenvolvimento humano; nada pode ser apreendido de forma isolada e o mundo não pode ser compreendido como um conjunto de coisas complexas e inacabadas. Vigotski parte do princípio fundamental que constitui determinado fato, o que contribui para entendê-lo em sua totalidade e transformá-lo.

Vigotski, partindo do método histórico-dialético, permite-nos compreender, a partir das particularidades, o fenômeno em sua totalidade. Assim, quando nos propomos a investigar as contribuições da THC para a realização de ações pedagógicas que se utilizem das tecnologias digitais, a partir da formação continuada docente, esperamos compreender elementos teóricos da THC que nos orientem na proposição de ações pedagógicas que sejam significativas e que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na EI.

Compreendemos esse processo, como uma possível transformação das práticas pedagógicas pensadas e organizadas nas instituições de EI, pois a partir da perspectiva da THC, podemos apreender elementos teóricos para subsidiar o planejamento, a realização e a avaliação de ações pedagógicas que estejam comprometidas com a qualidade da educação que é ofertada às crianças, para qual educação nos dedicamos e para qual sociedade queremos formar.

Os pressupostos da THC oferecem elementos importantes para compreendermos a criança e o seu processo de desenvolvimento. Essa compreensão é fundamental para a prática docente que reconheça a EI como um espaço importante na formação humanizadora das crianças, por meio da sua constituição cultural e do seu desenvolvimento psíquico. Nessa direção, 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).

Nesse sentido, destacamos três elementos essenciais postulados pela THC que nos ajudam a compreender a forma pela qual as crianças aprendem e se desenvolvem e que podem nos orientar quanto ao seu processo educativo: o acesso à cultura criada ao longo da história, o papel mediador das pessoas e dos instrumentos e signos²⁷, a atividade realizada pela criança.

²⁷ O conceito de mediação é considerado um elemento central na Teoria Histórico-Cultural, Vigotski, de acordo com Fichtner (2010, p. 16) “estendeu esse conceito de mediação na interação homem-natureza pelo uso de instrumentos ao uso de signos”.

Quanto mais variado for o mundo ao seu redor e quanto mais os adultos e os parceiros mais experientes conhecerem e puderem apresentar esse mundo da cultura para as crianças, mais elas vão se apropriar desse mundo e das capacidades, habilidades e aptidões que se encontram postas nesses objetos da cultura – cujo uso exige o exercício e promove a apropriação dessas habilidades – nesse processo em que se forma como pessoa (MELLO, 2015, p. 5, traços da autora).

O processo pelo qual a criança se humaniza, isto é, que se apropria das qualidades humanas, é um processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, estas que “caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, ação intencional” (FICHTNER, 2010, p. 19).

A esse processo, Vigotski chamou de lei geral do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. Para a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento psíquico depende das experiências, ou seja, das vivências²⁸, das aprendizagens que são propostas às crianças pelas gerações mais experientes. Assim, todas as funções psicológicas superiores, como o pensamento, a fala e a imaginação, aparecem em dois planos: primeiro nas relações sociais que a criança estabelece no plano social, na vivência com outras pessoas, e depois no plano individual, isto é, no seu interior.

Todas as funções psicointelectuais superiores apareceram duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 2005, p. 38-39).

Portanto, o processo de educação da criança nas instituições de EI é fundamental para sua formação e para o seu desenvolvimento psíquico, assim como, propor atividades culturalmente significativas nesse contexto é criar situações de mediação entre as crianças, seu entorno social e os diferentes elementos da cultura (OLIVEIRA, et. al., 2012).

Conforme Pino (2000), a cultura é resultado das relações sociais humanas ao longo de sua história. Portanto, o foco está nos aspectos sociais e culturais, uma vez que,

[...] o homem cria suas próprias condições de existência social da mesma forma que cria suas condições de existência material. Por serem obra do homem, estas condições de existência social ou formas de sociabilidade humana, das mais simples das

²⁸ Para Vigotski (2018, p. 78), vivência é “uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento”.

sociedades tribais às mais complexas das sociedades contemporâneas, integram o elenco do que denominamos produções culturais (PINO, 2000, p. 54).

O autor ainda nos diz que a cultura é “[...] a totalidade das produções humanas” (PINO, 2000, p. 54). Partindo dessa concepção, pode-se considerar como cultural tudo o que foi e é produzido pelo homem, como instrumentos, objetos, técnicas, tradições, a arte, os costumes, os hábitos, as instituições e todo o conhecimento e prática social desenvolvidos ao longo da história humana.

Assim sendo, a inserção da criança em uma determinada cultura é acompanhada por profundas transformações no seu comportamento e pela formação de novos mecanismos, específicos e fundamentais (FICHTNER, 2010). Assim, os elementos da cultura vão, pouco a pouco, sendo apresentados em sua amplitude à criança e sendo por ela apropriada²⁹.

Por isso, é primordial que o professor entenda como a criança se desenvolve, como ela aprende, como se relaciona com seus pares e com os objetos culturais que tem acesso, e como atribuem significado a eles, como é o caso das tecnologias. Para isso, é necessário que o professor tenha intencionalidade no seu fazer pedagógico, nessa relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, uma vez que “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa” (VYGOTSKI, 1991, p. 24).

Planejar uma ação pedagógica na EI requer ao docente alguns conhecimentos basilares que orientam esse trabalho. Vimos que a criança aprende a ser um ser humano, estando em contato com o mundo que a cerca e com outros seres humanos pertencentes a esse mundo. No caso das instituições de EI, as concebemos enquanto espaços privilegiados e promotores de interações das crianças com os adultos, e com outras crianças, ampliando as suas relações sociais e as suas aprendizagens (OLIVEIRA, et.al., 2012).

Mas de qual concepção de criança estamos falando? Referimo-nos à criança que é sujeito de direitos, pertencente a um momento histórico, que nas relações que estabelece com o meio social por meio das interações e das práticas cotidianas “constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12), ou seja, uma criança que é ativa, capaz de explorar os espaços e estabelecer relações com as

²⁹ A apropriação também é um conceito que a THC nos apresenta, de acordo com Leontiev (1978, p. 257) “o processo de apropriação do mundo dos objetos e dos fenômenos criados pelos homens no decurso do seu desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve lugar a formação, no indivíduo, de faculdades e de funções especificamente humanas”. Ainda, conforme o autor, este processo [...] efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como sua vida se forma nestas condições” (LEONTIEV, 1978, p. 257).

pessoas, além de elaborar explicações sobre suas vivências. Enfim, é uma criança que desde muito pequena aprende.

Uma criança que traz para a instituição de EI cenas do seu dia a dia, conhecimentos prévios adquiridos na sua vivência em outros espaços de interação, e que na instituição de EI encontra um lugar de mediação onde serão articuladas as suas experiências e os seus saberes aos “conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças” (OLIVEIRA, et.al., 2012, p. 39).

Nessa conjuntura, reforçamos que o tempo histórico também é um componente importante a ser considerado, uma vez que as crianças trazem as marcas de sua época para o cotidiano das instituições, como as tecnologias digitais pertencentes ao universo das criações humanas. Isso nos motiva a investigar essa relação, a partir dos pressupostos da educação.

Desse modo, o conceito de mediação, conforme a perspectiva histórico-cultural, pode nos ajudar a pensar o uso das tecnologias nas proposições de atividades na EI, a partir do processo educativo das crianças. A mediação é um conceito abordado por diferentes perspectivas teóricas. Autores como Peixoto (2016) e Sforzi (2008) discorrem sobre esse conceito nos fazendo refletir que a mediação, nesse constructo teórico, não está relacionada apenas à presença física do professor, das crianças e dos objetos culturais – materiais e simbólicos – mas está relacionada ao processo que os envolve.

Nesse sentido, o conceito de mediação expresso por Peixoto (2016), ao referir-se aos ambientes que utilizam as tecnologias, envolve “a linguagem, a tecnologia, o professor, o aluno, o momento histórico. Todos esses elementos compõem a mediação, mas não é a coisa que media. Essa abordagem exige pensar a mediação como relação, e não como coisa ou objeto” (PEIXOTO, 2016, p. 373).

Destarte, entender esse conceito como um processo, como relações entre os sujeitos educativos, incluindo os saberes, as experiências, os instrumentos e os signos, pode ofertar elementos importantes à organização do ensino e aprendizagem das crianças. Por isso, nessa concepção, não podemos atribuir ao professor, o papel de único mediador.

A relação dos sujeitos com o meio e a forma pela qual conhecem o mundo que os cercam é resultado de um processo mediado, podendo ser esta, uma mediação instrumental ou simbólica, dos signos. Vygotski (1991) ao investigar a função dos instrumentos e dos signos no desenvolvimento do psiquismo humano assinala que ambos são considerados elementos mediadores. O instrumento serve como condutor da ação humana sobre o objeto da atividade, orienta-se externamente, direciona-se para o controle e domínio humano da natureza. Os signos

orientam a atividade interna do indivíduo, que é dirigida para seu controle próprio, internamente.

Os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, construídos fora dele; sua função é provocar mudança nos objetos, controlar processos da natureza. Os signos, por sua vez, também chamados por Vygotsky de "instrumentos psicológicos" são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas (FICHTNER, 2010, p.16, aspas do autor).

Assim, podemos inferir que “é pela mediação que se dá a internalização (reconstrução interna de uma operação externa) de atividades e comportamentos sócio-históricos e culturais” (MOREIRA, 1999, p.110). Portanto, pela inteligência prática, ou seja, pelo uso de instrumentos culturalmente elaborados pelo homem, o sujeito orienta internamente a sua inteligência abstrata ao utilizar-se dos signos ou sistemas de signos, apropriando-se dessas construções por meio da interação social, desenvolvendo-se cognitivamente.

Quanto mais o indivíduo vai utilizando signos, tanto mais vão se modificando, fundamentalmente, as operações psicológicas das quais ele é capaz. Da mesma forma, quanto mais instrumentos ele vai aprendendo a usar, tanto mais se amplia, de modo quase ilimitado, a gama de atividades nas quais pode aplicar suas novas funções psicológicas (MOREIRA, 1999, p. 111).

Diante do exposto, propomos a reflexão acerca do planejamento de uma ação pedagógica em que utilizemos as tecnologias digitais - o computador - como instrumento cultural que orientará a inteligência prática das crianças, por meio das suas funcionalidades técnicas e simbólicas, em uma relação mediada, na apropriação de um conhecimento já elaborado socialmente, como a linguagem verbal para crianças em idade pré-escolar, ou seja, crianças de três a seis anos de idade.

Organizar a ação pedagógica voltada à ampliação das experiências das crianças com a linguagem verbal e ao seu desenvolvimento psíquico, ou seja, o desenvolvimento do seu pensamento, implica em

[...] reconhecer que a mediação docente começa muito antes da aula propriamente dita. Seu início ocorre na organização da atividade de ensino, quando planejam situações de comunicação prática e verbal entre professor e estudantes, entre estudantes e estudantes em torno de ações com objeto da aprendizagem (SFORNI, 2008, p. 8).

Desse modo, a intencionalidade - no caso do nosso exemplo - está na ampliação da experiência linguística das crianças, criando um contexto interessante para explorar o repertório

delas, por exemplo, sobre os brinquedos cantados³⁰. Numa proposta que se guie para o desenvolvimento máximo das capacidades psíquicas das crianças, precisamos orientar a sua percepção, atenção, imaginação, entre outras ações mentais. A criança precisa envolver-se inteiramente³¹ na realização da ação pedagógica para que ela se torne significativa.

Assim sendo, ao apresentar o computador, enquanto instrumento cultural, podemos expor o artefato para as crianças, direcionando a sua percepção para as suas funcionalidades técnicas e simbólicas; dirigir a atenção das mesmas para as formas de uso – pesquisa, por exemplo, se estiver conectado a uma rede de internet; registro escrito dos brinquedos cantados encontrados na pesquisa; gravação da voz das crianças cantando e ensinado como brincar – imaginar situações em que possamos utilizar tal artefato; como fazer a impressão da pesquisa realizada, caso esteja conectado a uma impressoras ou mesmo assistir a um vídeo do brinquedo cantado escolhido por elas, entre outras possibilidades. Desta maneira, ao nos dedicarmos à organização intencional do processo de educação das crianças, oportunizamos que elas tenham experiências diversificadas³².

Ao mesmo tempo, nessa organização, é preciso estar atento/a a atividade principal ou a atividade guia³³ da criança, naquela etapa do seu desenvolvimento, pois conforme Prestes, Tunes e Nascimento (2013, p.49), de acordo com Vigotski “o processo de desenvolvimento ocorre quando há atividade por parte do indivíduo e, para cada faixa etária, há atividades que sobressaem em termos de sua importância para esse processo”. É importante também apreender o que a criança conhece daquele conteúdo, o que ela sabe a respeito do instrumento cultural utilizado, trabalhar de forma adequada com as particularidades daquele grupo de crianças.

Acreditamos que a THC oferece elementos valiosos que podem nos orientar enquanto professores da EI, preocupados com uma educação desenvolvvente desde a mais tenra idade, buscando sempre condições para que a criança esteja em atividade, isto é, que estejam

³⁰ Os brinquedos cantados são brincadeiras cantadas que fazem parte do folclore brasileiro. Geralmente são cantigas acompanhadas de movimentos expressivos ou dramatizados, por exemplo: Corre Cutia, Sai Piaba, Eu era assim, Boneca de Lata, entre outros. Cada região do país pode ter suas variações e versões.

³¹ Quando a criança se envolve inteiramente na realização de uma ação pedagógica é quando o objetivo daquela ação também é o motivo que move o seu fazer (MELLO, 2003), neste caso destacamos a brincadeira como atividade guia da criança.

³² Aqui nos referimos as atividades pertencentes a construção cultural objetivada pelo homem, não estamos associando as tecnologias digitais a diversificação destas experiências, reforçamos que estes artefatos são um meio, dentre outros, para se realizar determinada ação. Poderíamos utilizar outros elementos mediadores como livros, revistas, CD, DVD, caixa de som, fazer entrevistas com as famílias sobre o conteúdo trabalhado ou com os funcionários da instituição, entre outras possibilidades. O que buscamos é ampliar as possibilidades de aprendizagens que façam sentido para as crianças.

³³ Conforme PRESTES (2011, p. 2) a expressão “atividade-guia” não significa que seja a atividade que mais tempo ocupa ou que seja a mais importante ou que a única presente naquela etapa do desenvolvimento. É guia porque, em certa idade, vai guiar o desenvolvimento psicológico da criança, gerando neoformações. Cada atividade-guia surge dos conflitos gerados no âmbito da atividade-guia antecedente, numa relação dialética.

envolvidas nesse processo. De acordo com MELLO (2003, p. 6), o conceito de atividade foi desenvolvido por Leontiev, que identificou em seus experimentos que “as situações que garantem aprendizado são aquelas que envolvem intensamente as crianças naquilo que estão fazendo: não atuam mecanicamente, não fazem por fazer, mas atuam intensamente concentradas no processo que realizam e profundamente interessadas no resultado que alcançarão ao final do processo; atuam com o corpo, o intelecto e com as emoções”.

1.4 Especificidades que envolvem o trabalho pedagógico na Educação Infantil

O trabalho pedagógico realizado na EI visa assegurar meios para se alcançar determinada finalidade. Para a THC, a finalidade está em promover as máximas capacidades de desenvolvimento das funções psíquicas da criança, ou seja, o desenvolvimento do pensamento, da fala, da memória, da atenção, da percepção, dos sentimentos, das emoções, enfim, da sua personalidade (MELLO, 2015). Dessa maneira, a criança, conforme a THC, é um sujeito ativo que está em processo de aprendizagem e desenvolvimento desde seu nascimento.

Do ponto de vista da legislação, a EI tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos afetivo, intelectual, social, físico e linguístico, enquanto ação complementar da família. A EI deve ser ofertada pelo estado gratuitamente, sem requisito de seleção, em creches e pré-escolas, instituições educacionais não domésticas que assegurem a todas as crianças possibilidades de vivências na infância, de igualdade de oportunidades, bem como o contato com os conhecimentos e bens culturais (BRASIL, 1996).

Aprendemos, nessa concepção teórica, que o processo de aprendizagem da criança, se inicia antes da aprendizagem em fase escolar; por isso, por meio da organização correta da aprendizagem nos espaços educativos na EI, a criança poderá desenvolver características humanas formadas historicamente (VYGOTSKY, 2005).

Dessa forma, todo o processo de aprendizagem “é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem” (VYGOTSKY, 2005, p. 40). Assim, planejar a organização da aprendizagem das crianças imprime algumas singularidades que envolve o trabalho docente na EI.

Ser professor na EI requer conhecimentos acerca de particularidades próprias dessa fase da EB, como: o respeito às especificidades etárias das crianças; o reconhecimento do papel das interações e da brincadeira – eixos do trabalho pedagógico na EI para o seu desenvolvimento; a indissociabilidade entre o cuidar e o educar; a organização do tempo e do espaço na proposição de ações pedagógicas em contextos significativos de aprendizagem; a função social

do trabalho pedagógico na formação das crianças, através da mediação dos adultos e das crianças mais experientes, e o acesso à cultura historicamente acumulada; a compreensão de como a criança aprende, como ela se desenvolve, dentre outras questões didático-pedagógicas.

Organizar a atividade de aprendizagem das crianças nas instituições de EI, ou seja, organizar uma boa *obutchénie*³⁴, “processo simultâneo de instrução, ensino, estudo, aprendizagem” (LIBÂNEO, 2014, p. 93) implica diretamente no trabalho docente, por ser uma atividade que faz parte do meio social educativo e que juntamente com as crianças pressupõe a participação ativa delas na organização e/ou planejamento e realização da atividade.

Nessa direção, ao observar a formação das crianças, a atividade do professor inclui a participação no planejamento de uma Proposta Político Pedagógica (PPP) que oriente o trabalho pedagógico intencional da instituição educacional e do processo de apropriação da cultura pelas crianças. Trata-se de promover formas de superação de práticas autoritárias, espontaneístas, deixando explícito as relações que se almejam construir entre crianças e adultos, crianças e crianças e adultos, e adultos, bem como em acordo com a concepção teórica pela qual irá se orientar. Na PPP, é preciso ter explícita, articulada e sistematizada a concepção de sociedade, cultura, educação, infância, aprendizagem e desenvolvimento, construída de forma colaborativa pelos funcionários da instituição com as crianças, as famílias e a comunidade.

Podemos citar outros elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico na EI, como a rotina de atividades, os projetos a serem desenvolvidos na instituição, os registros das ações pedagógicas, a avaliação do processo de desenvolvimento das crianças, a aquisição e construção de materiais e equipamentos necessários para desenvolver o trabalho, a racionalidade do uso de recursos humanos, materiais e financeiros e o mais importante, o planejamento do professor que prevê todas as ações dessa organização pedagógica (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2010).

Destacamos dentre outras atividades, as experiências das crianças articuladas aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, incluindo aí os artefatos tecnológicos. À vista disto, Nascimento, Peixoto e Moraes (2017) dizem que também é preciso considerar na construção da proposta pedagógica na EI um aprendizado que possibilite às crianças o desenvolvimento cognitivo, a compreensão de mundo e que as possibilite posicionar-se criticamente diante da realidade.

Por ocupar uma posição diferenciada, o professor, precisa assegurar a qualidade e a intencionalidade das ações pedagógicas destinadas às crianças, sendo o planejamento

³⁴ Conforme Prestes (2010), *obutchénie* é uma palavra russa cuja tradução mais correta é instrução.

pedagógico, ato fundamental nesse processo para a concretização das finalidades e objetivos propostos. Mas o que é planejar, no contexto da EI? De acordo com Ostetto (2000, p. 177), planejar é

[...] traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática pedagógica.

Portanto, o planejamento pedagógico marca a intencionalidade do processo educativo, e não pode mais ser confundido com uma lista do que se pretende fazer ou mesmo como uma ficha que precisa ser preenchida formalmente (OSTETTO, 2000). Este prevê os objetivos, os conteúdos, a metodologia e os recursos a serem realizados nas atividades significativas, promotoras de aprendizagens das crianças, enriquecendo as suas vivências e experiências, objetivando o seu desenvolvimento integral.

Assim, se o que buscamos é uma educação que promova a máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças, deve-se investir na formação do professor para atuar na EI, na reflexão da intencionalidade do ato educativo, em ações conscientes e direcionadas a uma finalidade, que considerem a relação entre as crianças, o professor, o contexto sociocultural em que estão envolvidos e os instrumentos culturalmente construídos no decorrer da história, pois, nessa concepção teórica, o professor assume o “papel social de criar situações de interação com as pessoas e objetos da cultura para promoção intencional de aprendizagens motivadoras de humanização” (CASTRO; LIMA, 2011, p. 128).

Diante dessa breve contextualização da especificidade do trabalho pedagógico na EI numa perspectiva desenvolvente, e a partir das reflexões sobre os processos educativos e a utilização das tecnologias digitais, direcionamos a nossa atenção todo o momento para as questões pedagógicas que envolvem esse processo. Em vista disso, é importante compreender as tecnologias digitais como artefatos culturais objetivados pelo conhecimento do homem ao longo de sua história e, por isso, consideradas instrumentos culturais de aprendizagem no contexto educativo da EI. Assim, o desafio está em ofertar as crianças, o acesso e o uso criativo e crítico das tecnologias como formas diversificadas da cultura (BELLONI, 2010).

O próximo capítulo é dedicado à compreensão do papel do professor na educação das crianças pequenas, entendendo como tem se constituído a formação desse profissional, para então analisar alguns elementos da THC, a partir da proposta de formação continuada realizada nesta pesquisa, para pensar a formação docente numa perspectiva humanizadora. Com isso,

uma formação que possibilite ao professor pensar teoricamente a sua prática pedagógica; que o faça refletir acerca do lugar que as instituições de EI ocupam na aprendizagem e desenvolvimento da criança, bem como no seu próprio papel, enquanto professor dessa etapa da EB.

CAPÍTULO 2

AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA PENSAR E ORIENTAR O TRABALHO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo tem como objetivo apreender o papel do professor em uma educação voltada à apropriação das capacidades humanas na EI, analisar como tem se constituído a formação desse professor, e ainda, como a THC pode contribuir com a formação inicial e/ou continuada desse profissional, numa perspectiva de formação para a emancipação e autonomia³⁵.

No capítulo anterior, buscamos refletir sobre os contextos educativos da EI e sobre a utilização das tecnologias digitais, a partir de pressupostos teóricos da educação, uma vez que isso está previsto nos documentos normativos que orientam as propostas pedagógicas da EI. Contudo, faz-se necessário entender, também, o contexto histórico, social e cultural em que os professores que trabalham com as crianças pequenas são formados, a fim de, analisarmos as contribuições da THC na orientação e realização de uma educação e de um ensino promotores de desenvolvimento.

Assim, é preciso tecer algumas reflexões sobre o trabalho do professor na EI e a sua relação com os saberes fundamentais com vistas à sua efetivação. Esses saberes devem estar articulados com a especificidade que envolve a educação das crianças pequenas, entre eles, os conhecimentos pertencentes à realidade sócio-histórico-cultural das crianças, assim como os conhecimentos elaborados pela humanidade, como já sublinhado anteriormente.

Desse modo, a intencionalidade do trabalho pedagógico deve estar em função do desenvolvimento das crianças nas diversas práticas sociais, para que elas possam relacionar-se com o mundo dos objetos e de seus significados, conscientemente, entre eles, as tecnologias presentes nas instituições de EI. Logo, pensar a formação do professor para atuar com essa etapa da EB é imprescindível, pois o trabalho realizado com as crianças pequenas não prescinde dos conhecimentos didático-pedagógicos e de uma formação teórica sólida.

³⁵ Conforme Silva (2019, p. 47) a formação de professores numa perspectiva emancipadora refere-se mais a ação, ao processo, a educação, portanto, na concretização de ações que permitam “desenvolver a capacidade de pensar criticamente a realidade, fundada na ética, respeitando a dignidade e autonomia dos sujeitos, envolve a estratégia do professor como intelectual transformador e a escola como um espaço de contestação de uma visão crítica de sociedade”.

À vista disso, este capítulo traça algumas reflexões acerca da formação do professor da EI, à luz da THC, para pensá-la numa perspectiva emancipadora e comprometida com o máximo desenvolvimento psíquico das crianças, apreendendo o papel docente nessa relação e o comprometimento social da educação ofertada às crianças em seu processo de humanização.

2.1 O papel do professor em uma educação desenvolvente: algumas implicações da Teoria Histórico-Cultural

Constituir-se professor da EI não é uma tarefa simples; é um desafio para aqueles que se dedicam à docência e escolhem atuar nessa etapa da EB. Para alguns autores, à docência na EI não é convencional, “ela está em processo de invenção” (BARBOSA; CANCIANI; WESHENFELDER, 2018, p. 62), envolve a articulação com diferentes áreas do saber, dos estudos sobre a infância e a criança, e da convergência de diferentes disciplinas na luta por uma formação distinta dos modelos teóricos do Ensino Fundamental.

A EI prevê ações educativas e pedagógicas que envolvem o cuidado e a educação das crianças pequenas, complementando a ação da família e da comunidade, e tem como eixos norteadores de sua prática pedagógica, as interações e a brincadeira. Portanto, o ensino proposto para essa etapa da educação não pode ser pensado, organizado e planejado da mesma forma que o ensino realizado no Ensino Fundamental. O tempo, o espaço e os materiais são organizados de uma forma diferente. Magalhães (2014, p. 75) diz que não se trata de um ensino

[...] forçado, escolarizado ou qualquer outra ação que roube a infância e esse tempo de vida. O modo como o processo de ensino é organizado difere dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Começando pela organização do espaço que contempla a parceria das crianças na realização dos trabalhos, as paredes que documentam os processos e a relação direta e intencional do professor.

Compartilhamos do entendimento de que além de cuidar e educar, o trabalho do professor da EI é, também, essencialmente o de ensinar (RAUPP e ARCE, 2012). Portanto, ensinar as crianças os conhecimentos construídos pela humanidade ao longo da história, a apropriar-se do humano, a cuidar de si próprias e do outro, a cuidar da natureza, a ter atitudes de respeito, cooperação, a construir a sua identidade, individualidade e autonomia, entre outros aspectos que envolvem o cotidiano das relações estabelecidas nestes espaços educativos. Nesse sentido, a proposta pedagógica realizada nas instituições de EI deve garantir que as crianças tenham

[...] acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Tendo em vista as discussões realizadas no capítulo anterior, foi possível compreender que o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças não é um processo natural, “o que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento” (MELLO, 2007, p. 88).

Dessa forma, para que as crianças se apropriem das características humanas formadas historicamente, é importante que a organização do ensino esteja orientada para o seu desenvolvimento. Por isso, o que propomos é a reflexão das formas de organização das práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento pleno das crianças. Essas práticas devem ser intencionais, considerando as particularidades das crianças, suas vivências, a sua faixa etária, entre outros aspectos. Isso implica diretamente no papel do professor, uma vez que sem a correta organização da aprendizagem da criança, ela não se desenvolve.

[...] a aprendizagem deflagra e conduz o desenvolvimento. Nessa perspectiva, conhecer as condições adequadas para a aprendizagem é condição necessária – ainda que não suficiente – para a organização intencional das condições materiais de vida e educação que permitam a apropriação das máximas qualidades humanas por cada criança na Educação Infantil. Isso envolve a formação dos professores e professoras da infância como intelectuais capazes de, ao compreender o papel essencial do processo educativo no processo de humanização, buscar compreender o processo de aprendizagem para organizar vivências na Educação Infantil que sejam intencionalmente provocadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas: uma educação e um ensino desenvolventes (MELLO, 2007, p. 89).

Portanto, o professor da EI tem um compromisso ético, político e social com a educação destinada às crianças pequenas, pois é ele que seleciona e proporciona aquilo que as crianças não têm acesso em seu cotidiano; traz o novo e promove as condições para que conheçam e se apropriem da riqueza da cultura humana socialmente e historicamente criadas. O professor, juntamente com os demais profissionais que atuam nas instituições de EI, sejam creches ou pré-escolas têm como responsabilidade

[...] criar bons contextos de mediação entre as crianças, seu entorno social e os vários elementos da cultura. Cabe-lhes a arte e a competência de criar condições para que as aprendizagens ocorram tanto nas brincadeiras livres quanto nas demais situações orientadas intencionalmente, considerando o desenvolvimento, a ação mental infantil e interações de maior qualidade envolvendo adultos e crianças, e as interações que as próprias crianças estabelecem enquanto brincam, produzem e aprendem cooperativamente (OLIVEIRA, et., al., 2012, p. 58).

Dessa forma, o processo educativo na EI deve ser pensado a partir de uma proposta de ensino que possibilite aprendizagens que poderão desencadear o desenvolvimento psíquico da criança. Nessa direção, Nascimento, Peixoto e Moraes (2017, p. 6) elucidam que é preciso considerar uma “proposta de ensino que inclui, também, pensar sobre a relação das crianças com os novos meios de acesso à informação, às manifestações culturais, às novas formas de socialização e de como o surgimento de todas essas possibilidades tecnológicas estão representadas no imaginário delas”.

Julgamos importante as considerações das autoras, tendo em vista que as crianças chegam aos espaços institucionais de educação, trazendo consigo, conhecimentos prévios, adquiridos em outros espaços de interação, como no ambiente familiar, na igreja, na comunidade em que mora. Conhecimentos pertencentes à sua realidade social, cultural e histórica, portanto, o tempo histórico também deve ser considerado. Hoje, o tempo histórico é marcado pelo desenvolvimento científico e tecnológico; logo, as crianças mesmo não compartilhando das mesmas condições econômicas, de uma forma ou outra, são influenciadas pelas possibilidades que esse desenvolvimento pode proporcionar-lhes seja no modo de falar, de se vestir, de brincar, ou até mesmo no imaginar, as crianças demonstram essa influência.

Por essa razão, destacamos a relevância desta dissertação e da construção do produto educacional pertencente ao processo da investigação (*e-book*), para o ensino na educação infantil, podendo essa modalidade contribuir com a prática pedagógica do professor da EI ao utilizar as tecnologias digitais e, também, apresentar-se como um material de estudo para o professor, colaborando com sua formação inicial e/ou continuada.

Nesse segmento, reafirmamos que o professor precisa conhecer as crianças com as quais trabalha, suas necessidades e interesses, a sua realidade sociocultural, a forma como veem o mundo que as cercam, quais sentidos atribuem aos objetos culturalmente constituídos, entre outros elementos.

O professor estuda, observa atentamente as crianças para perceber as necessidades, mas não para permanecer em tais necessidades, avança, promove, cria novos motivos. Lembramos que a mudança de uma atividade principal à outra está ligada às mudanças dos motivos; por sua vez, estes motivos estão relacionados ao lugar que a criança ocupa nas relações sociais (MAGALHÃES, 2004, p. 70).

Tendo em vista o lugar que a criança ocupa no processo educacional, reafirmamos que a concebemos como um sujeito histórico-cultural, que é ativo e capaz, que se relaciona com os seus pares, com os adultos com os quais convive e com os objetos e conhecimentos da cultura. Por isso, precisamos avançar e superar práticas pedagógicas improvisadas, alicerçadas no

imediatismo e espontaneísmo, promovendo atividades que despertem nas crianças o gosto pela cultura, possibilitando saltos qualitativos no seu desenvolvimento. Saviani (2012) orienta que despertar nas crianças o gosto pela cultura é uma tarefa complexa e importante que a EI deve e pode assumir.

A criança, desde a mais tenra idade, apresenta-se disposta a explorar o seu meio e, disponível a tudo o que a coloque como parte dele, responde prontamente a todos os estímulos. Assim, as atividades que lhe mostram diferentes sons, imagens, movimentos, odores, impressões táteis, as palavras que lhe são ditas, o sorriso, o afeto, a higiene, a alimentação – tudo isso, conjugado – constituem um amplo e profundo processo, o de apresentar à criança o mundo humano, ajudá-la a nele agir/interagir e, assim, torná-la humana. Tal processo, tornando-se cada vez mais complexo, permite a apropriação, progressiva, dos múltiplos elementos culturais, contando, para isso, com a disposição e a disponibilidade da própria criança. Tudo ela quer ver, ouvir, pegar, falar, fazer, saber. E gosta de ter acesso a tudo, alegra-se com o mundo que vai descobrindo... No entanto, somente o consegue na interação, na comunicação com os indivíduos mais experientes (SAVIANI, 2012, p. 73).

Assim, o professor deve estar preparado para a organização do trabalho pedagógico na EI, modalidade que envolve a seleção dos conteúdos curriculares, os saberes específicos que compõem a educação das crianças pequenas, a concepção de criança e infância, os conhecimentos didático-pedagógicos e a mediação pedagógica, intencional e sistematizada. O trabalho docente nessa etapa não pode furtar-se aos elementos essenciais que envolvem o processo educativo. Além de saber “o que fazer” com as crianças na EI, o professor também precisa saber “para que” e “como fazer”, e essa especificidade cabe ao processo de formação desse profissional, esteja ele na trajetória inicial ou em processo de formação continuada.

Diante do que foi exposto, e tendo em conta a função social da educação apresentada anteriormente, ressaltamos a necessidade de necessário o professor, em especial o da EI, terá uma formação com maior consistência teórica, que o permita teorizar a sua prática, possibilitando-o realizar o seu trabalho de forma consciente e intencional, articulando os conhecimentos pedagógicos e disciplinares. A educação, assevera SILVA (2019, p. 52)

[...] não pode ser traduzida em um espontaneísmo do sujeito, mas em uma concepção de que o trabalho educativo visa produzir em si elementos e recursos necessários à sua existência profícua em uma sociedade humana e historicamente situada. A ação educativa intencional e sistemática objetiva dotar o sujeito de um conjunto de recursos teóricos e práticos requeridos pela sua condição humana, conforme dada sociedade concreta.

Isso sugere a adoção de métodos e técnicas para a efetivação do trabalho pedagógico, conhecer a especificidade deste trabalho e o estudo das características próprias de cada faixa etária. É preciso ter domínio teórico e prático, garantindo, de acordo com Libâneo (2015), que

os professores em todas as etapas do ensino recebam uma formação teórica consistente, que considere os

[...] aspectos históricos e epistemológicos; que tenham domínio da área pedagógica em temas ligados ao processo ensino-aprendizagem, ao currículo, às relações professor-aluno e dos alunos entre si, aos métodos e procedimentos didáticos, incluindo o uso da tecnologia educacional; que assumam seu papel de educadores na formação da personalidade dos alunos e que incorporem na prática docente a dimensão política enquanto cidadãos e formadores de cidadãos (LIBÂNEO, 2015, p. 647).

Sendo assim, versaremos a seguir sobre a formação do professor da EI. Para isso, retomaremos alguns aspectos históricos que julgamos importantes para compreender como tem-se constituído a formação desse profissional.

2.2 A formação do professor no contexto da Educação Infantil

A formação do professor da EI é compreendida neste trabalho dissertativo, como um direito e uma necessidade do professor, considerando a complexidade e a particularidade do trabalho pedagógico realizado nessa fase. O professor da EI passou a ter a sua formação exigida no final do século XX³⁶ com a garantia de direito a todas as crianças a terem uma educação institucionalizada, respaldada pela Constituição Federal (CF) de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que a institui como parte da EB.

Com isso, ficou evidenciado a partir da década de 1990, a necessidade de um conhecimento amplo por parte do docente em relação aos aspectos sociais, históricos, políticos e culturais de sua atuação profissional, assim como o conhecimento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano (BARBOSA, 2013).

Ressaltamos que a luta no campo da formação dos professores da EI é empreendida há mais tempo que o anunciado (BARBOSA, 2013). Ainda segundo a autora, ao longo dos anos de 1980, até os dias atuais, tem-se expressado de maneira sistemática alguns desafios e princípios para este campo de debate, estudos e pesquisas:

[...] conceber a educação como prática social interessada; assumir a educação infantil como um direito político, social e cultural; defender a educação infantil pública, gratuita e de qualidade para todas as crianças brasileiras; garantir a formação do

³⁶ A lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira e institui que a formação dos professores da EB, deverá ser feita em nível superior, porém, ainda se admite formação mínima para atuar na EI e no Ensino Fundamental na primeira fase, ofertada em nível médio.

professor como um dos pontos determinantes da melhoria da qualidade educacional das instituições (BARBOSA, 2013, p. 109).

Dessa maneira, o que se impõe é a necessária formulação de políticas de formação de profissionais e o estabelecimento de alternativas curriculares para a EI. Destacamos nesse sentido, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 1999; 2010) e o documento da Política Nacional de Educação Infantil, pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2004). Elaborados a partir de intenso debate entre comunidade acadêmica, movimentos sociais, professores e gestores, no intento de qualificar a oferta de EI nas instituições educacionais brasileiras.

Os documentos referidos reafirmam a necessária formação de profissionais da EI, e que sejam discutidos nessa formação, campos específicos da docência na referida etapa de ensino (BARBOSA; CANCIAN; WESSHENFELDER, 2018). Buscamos essa aproximação, para compreender a trajetória das perspectivas formativas desses docentes e a sua relação com os processos formativos atuais, para então, entender o contexto objetivo de atuação profissional dos professores.

O processo de formação, como prática social de reflexão e coerente com a prática que se pretende implementar, pode ser considerado um processo que se inicia nos desafios das práticas pedagógicas sólidas e terminam também nelas. Envolve o contexto social, histórico e cultural dos sujeitos pertencentes à realidade educacional – professores, crianças e instituição.

Retomar o percurso histórico das formações dos profissionais da EI ajuda a perceber questões ainda presentes neste contexto educacional, como a referência da professora ou professor como “tia” ou “tio”, revelando conforme Freire (1997) as “sombras ideológicas” que acompanham a formação profissional do professor da educação básica, o caráter assistencialista e compensatório de algumas realidades educacionais, a antecipação das atividades do Ensino Fundamental na pré-escola, as práticas pedagógicas alicerçadas numa concepção espontaneísta e imediatista de educação, entre outras.

Ressaltamos que o fato de nós professores sermos chamados de “tia”, “tio”, não nos afasta das especificidades que envolvem a profissão de ensinar, não em uma relação parental, mas sim profissional. Essa relação, conforme a base teórica aqui expressada, não nos distancia da relação emocional que este trabalho nos envolve, pois conforme Vigotski (2003), as reações emocionais influenciam tanto o processo educativo quanto o comportamento dos sujeitos. Dessa forma, se o que almejamos é que as nossas crianças exercitem o pensamento, “devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas” (VIGOTSKI, 2003, p.

121). Entretanto, vale enfatizar que as relações emocionais estabelecidas com as crianças não podem sobrepor a atividade profissional do professor.

A formação do professor da EI é marcada por contradições e desafios ainda presentes atualmente, os quais reverberam na qualidade das aprendizagens ofertadas nos espaços institucionalizados de EI e nas incompreensões do trabalho pedagógico realizado nessa etapa da EB, desqualificando o trabalho docente destinado à educação das crianças pequenas. Ao buscar na história da EI brasileira, nas primeiras décadas do século XX, as escolas maternais e os jardins de infância³⁷ eram conduzidas pela educadora relacionada à figura materna. Como mostrou Barbosa (2013, p. 110):

As características de mãe, enfermeira, professora e assistente social deveriam, dessa ótica, possibilitar um trabalho efetivo de “jardineira”, termo utilizado em várias regiões do Brasil. Essa denominação, inspirada na teoria froebeliana, já acentuava a atitude esperada: proporcionar recursos e situações para que as crianças crescessem e se desenvolvessem seus potenciais naturalmente (aspas da autora).

Desse modo, a formação das educadoras para atuar nessas instituições era realizada em Escolas Normais ou em Institutos de Educação. Eram exigidos conhecimentos relacionados ao magistério primário e, em alguns casos, o curso regular de educadora sanitária³⁸ (BARBOSA, 2013). Esses conhecimentos eram exigidos das professoras³⁹ que atuavam na escola maternal ou no jardim-de-infância, destinados à educação das crianças de zero a sete anos de idade, “tempo mínimo de exercício no magistério primário; aprovação em prova de cultura geral, realização de curso de especialização; demonstrar esforço, eficiência, espírito de observação, pesquisa e consciência profissional” (BARBOSA, 2013, p. 111).

Tais exigências não eram solicitadas às educadoras das creches ou de outras instituições que se destinavam ao atendimento das crianças pobres, cujas mães necessitavam trabalhar. Estas eram mulheres abandonadas, solteiras, viúvas e/ou pobres. Com isso, ainda conforme Barbosa (2013), baseando-se em diversos estudiosos brasileiros, e “historicamente existiu um tratamento desigual não apenas ao atendimento às crianças de alta, média e baixa renda, mas também às profissionais que se propuseram e se propõem educar essas crianças” (BARBOSA, 2013, p. 111).

³⁷ Esse termo origina-se em Comênio (1657) que se utilizou da imagem de “jardim-de-infância”, remetendo-se a arvorezinhas a serem plantadas e regadas, como o local da educação destinada as crianças pequenas (OLIVEIRA, 2007). Ainda hoje, encontramos essa denominação para referir-se a pré-escola, ou seja, a educação ofertada as crianças de quatro anos a cinco anos e onze meses, como é o caso do *lócus* investigado nesta pesquisa.

³⁸ Curso ofertado no Instituto de Higiene, com vistas ao atendimento fora do ambiente familiar, que ainda não estivesse no ensino primário, relacionado as questões de saúde (OLIVEIRA, 2007).

³⁹ Função ocupada predominante por mulheres de classe média e classe alta, considerado ser este, um trabalho nobre e aceitável para mulher (BARBOSA, 2013).

Desse modo, podemos identificar a dualidade na educação destinada às crianças e nos conhecimentos necessários aos docentes que as educavam. As crianças de classe alta ou classe média recebiam uma educação diferenciada das crianças pertencentes à classe social menos favorecida, uma educação, ora marcada pelo acesso aos conhecimentos, ora marcada pela assistência social. Esse fato pode traduzir-se tanto na reprodução, quanto na manutenção das desigualdades sociais já existentes.

Ao referir-se às décadas de 1950 até 1980, aos professores que se dedicavam às atividades de cuidado e de educação das crianças pequenas eram exigidos a reprodução de conhecimentos elaborados, na maior parte, vinculados a comportamentos e valores. Desse prisma, surgiu a necessidade de “uma formação adequada, no máximo, em nível médio, chegando-se a considerar, por exemplo, que o Curso de Pedagogia formasse apenas especialistas da educação, responsáveis pela direção, supervisão, orientação e coordenação educacional” (BARBOSA, 2013, p. 113). Assim, defendia-se na década de 1980, a formação prioritária no ensino básico, desconsiderando a importância de expansão da EI.

Outrossim, essa educação era ofertada nas escolas normais e correspondiam ao ensino secundário. Em meados do século XX, passaram a ofertar o ensino em nível médio. Desse modo, mesmo que de maneira precária, era essa a educação que formava os professores do ensino fundamental e da pré-escola.

A partir da CF de 1988, seguida do ECA de 1990 e da LDB de 1996, reconhecendo a EI como primeira etapa da EB, parte recente da história do sistema educacional brasileiro em comparação com as demais etapas traz consequências positivas para a formação dos profissionais que atuam na EI. Desse modo, a formação inicial desses profissionais sobressai-se na discussão da agenda política e educacional brasileira (HADDAD; FOLQUE; SIMÃO, 2018).

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNCP (BRASIL, 2006), a EI assinala sua presença no conjunto do curso para todos os graduandos e não só como uma habilitação no modelo de formação 3+1⁴⁰. Em seu Artigo 4º, o curso de licenciatura em Pedagogia destina a formação de professores

⁴⁰ Esse modelo de formação refere-se a três de bacharelado e mais um ano de licenciatura.

[...] para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Desse modo, com as DCNCP (BRASIL, 2006), a prática da docência voltada à EI passa a ter maior visibilidade e se apresenta como mais uma possibilidade profissional do licenciado em Pedagogia, “juntamente com a docência no ensino fundamental, a gestão, a formação para a pesquisa e a atuação em contextos não-escolares” (COCÔ, 2018, p. 97).

À vista das fragilidades que se impõem à formação dos professores para a EI, reconhecemos que as lutas e as contradições que marcaram esse percurso histórico são de suma importância para o reconhecimento do campo de atuação desses profissionais. Porém, ainda é necessário, nesse campo, uma sólida formação que possibilite ao professor compreender o exercício de sua função e as possibilidades desta para o processo de humanização das crianças pequenas. Assim, Raupp e Arce (2012, p. 85) realçam

[...] a necessidade de as professoras de educação infantil irem para além do cotidiano em si, no exercício da sua função, e para isso, para a efetivação desse processo, é necessária uma sólida formação teórica que lhes forneça base para a compreensão do processo e dos desdobramentos da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

As autoras supracitadas analisaram as produções científicas sobre a concepção de formação para professores da EI⁴¹, para compreender como tem se delineado a formação desses profissionais e, conforme as autoras, as produções analisadas indicam formações centradas na experiência desses profissionais, nos seus próprios saberes em detrimento dos conhecimentos científicos. Esse fato demonstra uma perspectiva de formação pautada na epistemologia da prática, ou seja, uma formação que se orienta pelas experiências cotidianas, e que não oferece aos professores conhecimentos necessários para efetivação do seu trabalho de forma consciente para além do nível empírico.

Ainda segundo as autoras, essa concepção de formação revela a abordagem do professor reflexivo, que se fundamenta em propostas pragmáticas de formação. Essa tendência formativa desconsidera a função social da educação da criança pequena e desvaloriza o trabalho do professor. As autoras ainda destacam duas premissas presentes nas produções investigadas: a valorização da subjetividade do professor e do pensamento pós-moderno.

⁴¹ O estudo faz um recorte temporal entre 1995 a 2006, refere-se aos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), GT – 0 a 6 anos.

Em relação à valorização da subjetividade dos professores, Raupp e Arce (2012) referem-se a uma perspectiva de formação que atribui ao indivíduo a responsabilidade do resultado alcançado. Conforme as autoras, esse é um princípio ideológico neoliberal, que tende a neutralizar as diferenças individuais. Já as produções articuladas ao pensamento pós-moderno negam a existência do conhecimento objetivo e universal e colocam em pauta, fatos constituídos na prática que orientam as suas ações. Nessa perspectiva, elimina-se do campo teórico, o conhecimento crítico que direciona a uma compreensão e transformação da realidade social dos indivíduos.

As evidências apontadas pelas autoras citadas acima elucidam em quais perspectivas, as formações dos professores da EI têm sido construídas. São marcas constituídas historicamente, que traduzem as contradições, lutas e estudos que têm se engendrado nesse campo. São realces que nos levam a compreender o esvaziamento dos conhecimentos emancipadores construídos ao longo da história, e que têm se afastado dos conhecimentos basilares que constituem a formação desses profissionais. Isso nos leva a perceber, a secundarização do conhecimento nas formações destinadas ao professor, o que reverbera na desintelectualização dos mesmos (RAUPP e ARCE, 2012).

Destacamos outros aspectos importantes que corroboram a formação docente nessa fase do ensino e requerem saberes e conhecimentos sobre a criança, a infância e a EI: a superação de modelos pautados em práticas assistencialistas, antecipatórias e espontaneístas, que ainda fazem parte de algumas realidades educacionais da EI. E faz-se necessário, também, compreender as particularidades da EI atendida em turno integral e a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola⁴², que em muitas realidades, as crianças passaram a frequentar escolas que também atendem ao Ensino Fundamental.

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui-se, portanto, processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (DOURADO, 2016, p. 33).

É válido ressaltar, que a Lei nº 12.056 de 2009 acrescentou três parágrafos ao Artigo 62º da LDB de 1996, passando a vigorar que a formação inicial de profissionais de magistério, dará preferência ao ensino presencial, fazendo uso suplementar de recursos e tecnologias de

⁴² A obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 e 5 anos de idade na pré-escola foi determinada pela Lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013) e pautada pela Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009), que demanda a ampliação da oferta (BARBOSA; CANSIAN; WESHENFELDER, 2018).

educação à distância. A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério também poderão fazer uso de tais recursos.

Portanto, na busca pela compreensão histórica e cultural da formação dos profissionais da EI, aferimos que esta é colocada como uma tarefa árdua e complexa ao longo de sua história (BARBOSA, 2013). As reflexões apresentadas nesta sessão reafirmam a necessária formação de professores da EI, seja ela inicial e/ou continuada.

Os projetos de formação de professores no Brasil dissociam-se em relação aos seus interesses e às suas condições de realização. Isso elucida que a formação do professor da EB, em especial o da EI, precisa se reafirmar e consolidar enquanto campo profissional, e superar a distorção constatada há décadas anteriores, em relação ao papel das instituições de EI e do professor para atuar nessa etapa da educação.

Dessa maneira, Barbosa (2013) assevera a necessidade de se garantir um padrão de qualidade na formação desses profissionais, a partir de uma Base Comum Nacional⁴³, assegurando uma sólida formação inicial aos professores, garantindo condições de trabalho, remuneração adequada e plano de carreira, como também a formação em um processo contínuo – formação continuada. A autora citada, ainda afirma que é necessário assegurar alguns princípios:

[...] reconhecimento da especificidade do trabalho docente, especialmente do trabalho docente nas creches e pré-escolas; a articulação necessária entre a teoria e a prática (ação/reflexão/ação) na formação e na atuação dos professores de Educação Infantil, superando a versão pragmatista que imputa ao professor apenas a reflexão sobre um exercício prático estrito; a relevância de se levar em conta nos cursos de formação, a realidade social e cultural na qual se inserem as instituições educativas e as crianças e suas famílias; a necessidade do fortalecimento das licenciaturas nas Universidades, destacando-se aqui os cursos de Pedagogia entendendo-as como espaços privilegiados de formação e profissionalização qualificada dos professores da Educação Básica que atuam com crianças de zero a 12 anos; a necessidade de efetiva formação, valorização e profissionalização dos professores de Educação Infantil no país; a importância de se assegurar sólida formação teórica e interdisciplinar no campo da educação que permita aos profissionais do magistério apreender seus fundamentos históricos, políticos e sociais e o domínio dos conhecimentos a serem abordados/mobilizados na Educação Infantil (BARBOSA, 2013, p. 122).

⁴³ Em relação a Base Comum Nacional (BCN) para a formação de professores da Educação Básica, ressaltamos os estudos de Silva e Cruz (2021, p. 12-13), as autoras coadunam com essa necessária constituição de uma base comum, porém, destacam que a “proposta de uma concepção sócio-histórica referenciada na Base Comum Nacional entende que o percurso da formação do/a professor/a deve ir em direção ao ser omnilateral, passando necessariamente pela reflexão da distinção entre o ser prático e o ser pensante guiada pela necessidade da construção de homens iguais, com distintas capacidades que serão construídas a partir da compreensão e direção do real, em uma gestão consciente de todo o processo de produção, circulação e consumo das riquezas sociais. Entende-se, portanto, que os profissionais da educação terão, em todos os cursos, uma formação que lhes propicie as condições de autonomia intelectual para o exercício do trabalho educativo, em articulação com o projeto político-pedagógico da escola”.

Assim, a nossa defesa é de que o professor da EI seja formado no curso de Pedagogia, numa Faculdade de Educação e que receba uma formação teórica sólida pautada na indissociabilidade da teoria e prática. Uma formação arrolada na luta por uma educação que atenda as reais necessidades das crianças e dos jovens e que os possibilite apropriar-se do que é humano, da riqueza dos conhecimentos e da cultura elaborada historicamente pelos homens, num projeto de construção da emancipação e autonomia dos sujeitos. Ressaltamos, também, a necessária formação docente para a utilização das tecnologias nos espaços educativos, desde a graduação, que promova o rompimento com a utilização acrítica das tecnologias e que possa “ir além de um uso utilitário que acontece em dissonância com os conteúdos de ensino. Este rompimento demanda ações voltadas para a formação de professores conscientes, autônomos, crítico-reflexivos, que pensem diariamente suas práticas no contexto escolar” (MORAES; BUENO; NASCIMENTO, 2017, p. 47).

2.3 Alguns elementos da Teoria Histórico-Cultural para pensar uma formação docente humanizadora

A formação de professores é um processo permanente de desenvolvimento, que não acontece apenas em alguns anos de curso ou mesmo no acúmulo deles. Trata-se de um processo que incide nas relações sociais estabelecidas no trabalho, nas reflexões realizadas pelo coletivo de profissionais, na sua finalidade, organização, antes, durante e após a carreira profissional (SILVA, 2011).

Além da formação, a qualidade do ensino e as mudanças esperadas só poderão ocorrer mediante as condições de trabalho, valorização do trabalho docente, da carreira e dos salários, assim como, tempo destinado para que os professores possam coletivamente refletir sobre o seu trabalho e sobre o seu significado pedagógico, de forma consciente, como vimos na sessão anterior.

Por isso, nesta investigação, a formação continuada é adotada conforme Brito e Araújo (2018), como um processo em desenvolvimento, marcado por uma intencionalidade e pelas relações individuais e coletivas dos professores. Isso foi apreendido na unidade aprendizagem e desenvolvimento. Assim, conforme as autoras citadas, as formações devem ter uma intencionalidade bem definida, direcionada pela relação dialética entre o que “os professores precisam aprender para que as crianças aprendam e ambas se desenvolvam” (BRITO; ARAÚJO, 2018, p. 592).

As concepções de aprendizagem e desenvolvimento da THC apontam relevantes contribuições para a formação de professores. Apreendemos a partir dessa teoria que a aprendizagem é a fonte de desenvolvimento que ativa inúmeros processos e que o ser humano aprende desde que nasce. Portanto, as aprendizagens ofertadas às crianças nas instituições de EI são extremamente necessárias para que as crianças desenvolvam características humanas. Estas não são construídas naturalmente, mas formadas historicamente como já explicitado.

O processo de aprendizagem pressupõe uma natureza social, portanto, precisa realizar-se a partir de situações que permitam a interação entre as pessoas, para que os indivíduos em formação possam apropriar-se dos conhecimentos e da experiência humana criada ao longo de sua existência. Assim, destacamos a importância do papel da cultura expresso por Leontiev (1978, p. 266-267) nesse processo de apropriação.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objectos e de fenómenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de actividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo.

Desta maneira, ressaltamos que a apropriação dos artefatos culturais pode ocorrer de forma intencional ou espontânea. Leontiev exemplifica a apropriação do uso da colher pela criança, como uma apropriação espontânea (à medida que a criança percebe seu uso social, ela gradativamente passa usá-la conforme sua finalidade de uso), mas para fazer uso, por exemplo de um relógio ou da linguagem escrita, não basta que essa relação seja espontânea, ela precisa de uma intencionalidade.

É necessário, portanto, ofertarmos às instituições de EI, variados objetos da cultura⁴⁴, fontes culturais elaboradas e não apenas as mais gerais. Assim, quando apresentamos esses artefatos culturais às crianças de forma intencional, elas estão constituindo as bases para o seu aprendizado (MELLO, 2015; SAVIANI, 2012).

A cultura, sendo a fonte das qualidades humanas, criadas e aperfeiçoadas ao longo da história, quando utilizamos um produto, fruto do trabalho humano, nele estão incorporados, processos de trabalho anteriores àquela produção como nos ensina Marx (2013). Portanto, quando as crianças aprendem, por meio do processo de educação, a usar determinado objeto de forma adequada a sua forma social de uso, reavivam os processos de trabalho ali postos. Assim, a fala, a escrita, as diferentes linguagens de expressão, os hábitos e costumes, coisas materiais

⁴⁴ Como os instrumentos musicais, desenhos, esculturas, mapas, pinturas de artistas, jogos, livros, fotografias, papéis, panos, tintas, entre outros.

e não-materiais, a ciência, a técnica, guardam em si as qualidades humanas necessárias ao seu uso.

Por isso, conforme as crianças se apropriam da cultura, apropriam-se também das qualidades humanas ali postas. Nessa direção, Leontiev (1978) assevera que sem a transmissão das aquisições da cultura humana às novas gerações, seria impossível apropriar-se dos conhecimentos elaborados pela humanidade e de todo o seu progresso histórico.

Dito isso, ressaltamos o quão é importante ao docente, apropriar-se destes conhecimentos e conhecer a forma pela qual o ser humano aprende, para tomar consciência da essencialidade de seu trabalho. Se a aprendizagem é a fonte do desenvolvimento psíquico, é por meio do processo educativo realizado nos espaços educacionais, que as crianças se apropriarão da cultura e terão a oportunidade de complexificar a aprendizagem previamente adquirida. Por esse motivo, conforme Vigotski, devemos apresentar às crianças a cultura em suas formas mais elaboradas, pois “no desenvolvimento da criança, o que deve ser obtido ao final, como seu resultado, é dado desde o início, pelo meio” (VIGOTSKI, 2018, p. 85).

Assim, não importa se as atividades pareçam entretenimento aos olhos de outras pessoas e mesmo das próprias crianças, de acordo com Saviani (2012, p. 77), pois o (a) professor (a) é que “precisa ter consciência do seu significado pedagógico e preparar-se para garanti-las, como *atividades nucleares*, isto é, como constituintes do *currículo* de educação infantil” (grifos da autora).

Vygotski (1991) orienta que além do caráter social que o processo de aprendizagem requer, este é um processo mediado. O processo de mediação é compreendido, como já abordado no capítulo 1, como as relações do homem com os outros homens e com o mundo. Essas relações não acontecem de forma direta, são relações mediadas.

A transformação do mundo material, mediante o emprego de ferramentas, estabelece as condições da própria atividade humana e sua transformação qualitativa em consciência. A atividade do homem é um pressuposto desta transformação e ao mesmo tempo o resultado dela (FICHTNER, 2010, p. 16).

Desse modo, as ações humanas fazem uso de instrumentos elaborados pelo homem (materiais ou simbólicos/ psicológicos), para atingir determinadas finalidades como o domínio da natureza, estabelecendo uma relação entre a ação humana e o meio social ou para a sua orientação interna, por exemplo, em tarefas que exigem memória, atenção.

A função mediadora dos instrumentos alinha-se, por um lado, com a perspectiva vigotskiana de construção de uma ligação entre os processos sociais e históricos e, por

outro, com os processos mentais dos indivíduos. Em outras palavras, o uso de artefatos revela algo sobre as culturas em que estes foram desenvolvidos e o pensamento dos sujeitos que com eles trabalham. Mas revelam, sobretudo, a relação entre estes dois processos, sociais e históricos (PEIXOTO; ARAÚJO, 2015, p. 56).

Assim sendo, a mediação é compreendida como a relação entre os sujeitos e o objeto de conhecimento, e consideramos esta compreensão de suma importância, para aqueles que se dedicam ao trabalho pedagógico na perspectiva da THC. Essa mediação, realizada pela ação humana ou por meio de algum instrumento está relacionada à atividade que os sujeitos realizam. Os signos, enquanto marcas externas, modificam-se nessas relações e na atividade realizada pelos sujeitos, transformando-se em mediações internas. “Esse processo é reconhecido por Vygotsky como processo de construção das funções superiores e esse mecanismo é chamado por ele, de mecanismo de internalização” (FICHTNER, 2010, p. 19, grifos do autor).

Neste segmento, passamos a compreender outro importante conceito que nos esclarece por que as atividades de aprendizagem, devem ser coerentes com o nível de desenvolvimento das crianças⁴⁵. Quando Vigotski afirma que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento, o autor está esclarecendo que “existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem” (VYGOTSKY, 2005, p. 35).

Para isso, Vygotsky (2005) cria o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal⁴⁶ (ZDP), que define a efetiva relação entre a capacidade potencial da aprendizagem e o processo de desenvolvimento. Assim, o autor identifica o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real consiste no desenvolvimento das funções psicológicas superiores que se consolidou como resultado de um processo de desenvolvimento já realizado.

Já o nível de desenvolvimento potencial consiste naquele que as capacidades mentais estão se constituindo, estão se formando. A ZDP é o espaço entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Ela define as “funções que ainda não

⁴⁵ Vigotski constrói uma nova concepção acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, em que integra a função social a teoria, com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). “Com esta concepção podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se aconteceram, mas também os processos que ainda estão ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e se desenvolvendo” (FICHTNER, 2010, p. 62).

⁴⁶ De acordo com Prestes; Tunes; Nascimento (2013), o conceito de *zona blijaichego razvitia*, traduzido para o português como zona de desenvolvimento próximo (ou proximal) ou zona de desenvolvimento imediato, está entre os conceitos, talvez, mais difundidos e do mesmo modo mais banalizado no Brasil. Estas divergências, conforme os autores, são problemas de tradução das obras de Vigotski difundidas na segunda metade dos anos de 1980. Para Prestes (2010), a melhor tradução para o conceito de *zona blijaichego razvitia* é zona de desenvolvimento iminente, pois é a tradução que mais se aproxima do que se trata este conceito, que está na relação existente entre desenvolvimento, instrução e a ação colaborativa de outra pessoa, criando possibilidades para o desenvolvimento.

amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKI, 1991, p. 58).

A figura abaixo, busca demonstrar o movimento dialético que caracteriza o desenvolvimento, nessa perspectiva:

Figura 2 – Processo dialético da aprendizagem e desenvolvimento



Fonte: A autora, baseada em (ARAÚJO, 2009).

Portanto, considerando que o processo de formação do professor, nesta abordagem teórica, também acontece na atividade coletiva, desempenhando assim, um papel decisivo na formação das funções psicológicas superiores, como já demonstrado, ressaltamos que

[...] a aprendizagem do professor também acontece nessa mesma lógica marcada pelo movimento externo – interno, do interpsicológico para o intrapsicológico. O professor tem, em relação ao seu saber docente, um nível de desenvolvimento real e um nível de desenvolvimento potencial, e é na Zona Desenvolvimento Proximal, configurada como um espaço próprio das relações de mediação, que as ações de formação devem incidir (ARAÚJO, 2009, p. 10).

Nessa direção, a formação do professor, inicial ou continuada, deve ter como finalidade a aprendizagem docente, ou seja, mediante a formação, o professor adquire conhecimentos teóricos acerca de seu trabalho, neste caso, sobre a EI, para de forma consciente refletir as relações que envolvem o seu trabalho. Dessa forma, o professor terá subsídios teóricos para promover aprendizagens significativas e desafiadoras às crianças, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades mentais.

Ao propor uma formação continuada aos docentes da EI, na perspectiva da THC, busca-se possibilitar aprendizagens a respeito de seu trabalho, na mesma perspectiva em que poderá

ensinar as crianças, ou seja, “formar sujeitos humanizados, participantes, solidários, curiosos e desejosos do conhecimento humano” (MELLO; LUGLE, 2014, p. 272). Diante dos elementos teóricos até aqui explicitados, torna-se possível repensarmos práticas pedagógicas alienadoras, empobrecidas e desinteressadas que muitas vezes ainda permanecem enraizadas no âmbito da educação das crianças pequenas.

Ressaltamos um último conceito que julgamos importante para este estudo: o conceito da atividade. Desenvolvido por Leontiev, este conceito consiste na atividade realizada pela criança, nos processos reais da sua vida, que determinam diretamente o desenvolvimento da sua psique. Em determinados momentos, numa dada época do desenvolvimento, alguns tipos de atividades têm um valor maior em detrimento de outros, que o autor chamou de atividade dominante. “A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos das crianças e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978, p. 293).

É comum nos ambientes educacionais, referirmos ao termo atividade, considerando as ações realizadas pelos sujeitos. Leontiev (1978), utiliza-se de uma situação comum a esses ambientes para exemplificar esse fato: “[...] um estudante que, preparando-se para um exame, lê um livro de História. Trata-se psicologicamente de um destes processos que convencionamos a chamar atividade?” (LEONTIEV, 1978, p. 315). Para responder essa pergunta, conforme o autor, é preciso realizar uma análise psicológica do processo. Retomando o exemplo acima, vejamos as palavras do autor:

Suponhamos que o nosso estudante recebe uma visita de um camarada que o informa que o livro que ele está lendo não é absolutamente necessário para a preparação do exame. Pode então ocorrer o seguinte: ou abandonará imediatamente o livro ou continuará a lê-lo ou talvez o ponha de lado, mas de má vontade, com desgosto. Nos últimos casos, é evidente que aquilo para que estava dirigida a leitura, isto é, o conteúdo do livro, era o que incitava a lê-lo e constituía o motivo. Por outros termos, a apropriação do seu conteúdo satisfazia diretamente uma necessidade particular do estudante, a necessidade de saber, compreender, de elucidar aquilo de que falava o livro. Se, pelo contrário, após ter sabido que o conteúdo do livro não faz parte do programa das provas, o estudante não hesita e deixa de o ler, claro que o motivo que o incitava a ler era, não o conteúdo do livro enquanto tal, mas apenas a necessidade de passar no exame. O fim da leitura não coincidia, portanto, com o que levava o aluno a ler. A leitura não era neste caso, preciso, uma atividade, propriamente dita. A atividade aqui era a preparação do exame e não a leitura do livro (LEONTIEV, 1978, p. 315).

Como vimos no exemplo acima, se o aluno lê o livro apenas porque será cobrado no exame – seu objetivo –, o que constitui a sua motivação é a preparação para o referido exame. Se o aluno continua a ler o livro mesmo sabendo que este não será mais cobrado no exame, seu

objetivo, ou seja, o que o motivava era a apropriação do conteúdo do livro. Assim, conforme o autor supracitado, deve-se estar atento ao que se constitui como ação e o que de fato é a atividade. “O motivo da atividade, deslocando-se, pode tornar-se objeto (o fim) do ato. Resulta daqui que a ação se transforma em atividade. Este elemento é de uma importância extrema. É desta maneira, com efeito, que nascem novas atividades” (LEONTIEV, 1978, p. 317).

Assim, quando refletimos sobre a atividade no campo da EI, podemos dizer que quando a criança realiza uma atividade, ela está envolvida inteiramente em sua realização, pois o objetivo dessa atividade move o seu fazer. Para que a ação se transforme em atividade, isto é, quando o motivo se torna o objeto daquele fazer – o seu fim – é essencial que a criança “tenha oportunidades de experiências diversificadas para que possa vir a fazer delas atividades carregadas de sentido, ou seja, é preciso que o educador proponha e possibilite experiências que possam vir a se tornar atividades significativas” (MELLO, 2003, p. 8).

Por isso, é importante que o professor conheça como a criança aprende em cada estágio do seu desenvolvimento; qual atividade poderá provocar mudanças qualitativas em seu desenvolvimento psíquico e, também, que o professor a observe realizando as suas atividades. Nesse movimento, ele terá subsídios para elaborar e apresentar novas atividades às crianças, a partir das conquistas já realizadas, uma vez que o desenvolvimento só acontece quando o indivíduo está em atividade, e para cada etapa do desenvolvimento, há atividades que sobressaem em termos de importância para esse processo.

Em cada etapa, este desenvolvimento é marcado por crises, saltos qualitativos e rupturas, o que produz modificações nas formas pelas quais a criança se relaciona com o mundo a sua volta. Podemos identificar algumas dessas situações, quando passamos à compreensão do desenvolvimento da fala e do pensamento da criança, que longe de ser “fruto de maturação do organismo e de representar a simples associação entre objetos, fatos e palavras, é um processo interno que tem origem externa, nas relações humanas” (NOGUEIRA; BISSOLI, 2017, p. 97).

A vida psíquica individual do bebê fundamenta-se na sua separação do organismo da mãe, “convertendo sua existência em individual, e caracteriza-se pela fusão de sensação e afeto, indistinção de objetos sociais e físicos, passividade e ausência de vivência social” (PASQUALINI, 2009, p. 36). Nessa etapa, denominada de primeiro ano, o bebê comunica-se com o adulto de uma forma especial, sem palavras, por meio da comunicação emocional direta. Nesta época de seu desenvolvimento, a criança vai formando novas necessidades, como ouvir, ver, ser tocada e comunicar-se. A percepção é a primeira função que vai sendo formada na criança, porque ela passa a perceber, pouco a pouco, o mundo a sua volta. Logo, a criança passa a se interessar pelos objetos, manipulando-os e explorando-os. Quanto mais objetos

disponibilizarmos às crianças, variando-os quanto à forma, cor, textura, mais situações de comunicação serão oportunizadas, ampliando a sua vontade de se comunicar por meio da fala.

Dessa maneira, quanto mais oportunidades de interação as crianças tiverem, poderão melhor desenvolver o que Vigotsky (2000) chamou de inteligência prática – quando a criança ao perceber o mundo a sua volta, consegue relacionar-se de forma prática para resolver determinada situação, como subir em um banquinho e pegar um brinquedo que deseja – nesse momento inicial do seu desenvolvimento, a fala é “pré-verbal e seu pensamento é pré-intelectual. Isso significa que o pensamento e linguagem não se relacionam, a princípio, o que vai ocorrer somente mais tarde, por volta dos dois anos de idade” (NOGUEIRA; BISSOLI, 2017, p. 101).

A criança nessa etapa comunica-se através do balbúcio, do grito, do choro, das vocalizações isoladas. À medida que vão compreendendo o que os adultos falam, começam a fazer essa relação com determinados objetos, e mesmo sem efetivamente ter o domínio da fala, a criança passa a expressar seus desejos, destaca-se, nesse caso, a fala autônoma infantil (a criança utiliza uma única palavra para se referir a um conjunto de coisas semelhantes, como por exemplo: água, pato, garrafa). As palavras são empregadas em situações concretas, indicam, denominam, mas não atribuem função significativa.

Quando a criança desenvolve a linguagem, iniciando-se a primeira infância, destaca-se a percepção generalizada e sua fala passa de autônoma para autêntica, isto é, “a percepção sem palavras vai sendo substituída pela percepção verbal, dotada de sentido” (PASQUALINI, 2009, p. 37) e a criança passa a perceber que os objetos para além de suas características físicas, possuem um sentido social. Começa a surgir a consciência, a criança começa a pensar e a se comunicar usando as palavras (pensamento verbal), e ao perceber a funcionalidade social dos objetos, começa a chamá-los pelo nome.

O período seguinte, por volta dos três anos, a comunicação com as pessoas começa a ser mais complexa e pouco a pouco internalizada⁴⁷, passando para outra etapa no desenvolvimento do seu pensamento – linguagem egocêntrica – esta que estará mais presente na infância, no período pré-escolar (3 a 6 anos de idade).

A linguagem egocêntrica se parece com a linguagem interna do adulto. Ao utilizá-la, a criança não se dirige a nenhuma outra pessoa, fala apenas para si mesma, por isso, a linguagem egocêntrica é clara para a criança e incompreensível para os outros se isolada do seu contexto. Ela é externa e interna ao mesmo tempo, pois é vocalizada, mas também representa uma forma de planejamento interior da criança, estando diretamente ligada ao seu pensamento (NOGUEIRA; BISSOLI, 2017, p. 105).

⁴⁷ O processo de internalização refere-se à reconstrução interna de uma operação externa (VYGOTSKI, 1991).

Na infância, a criança em idade pré-escolar passa a um segundo plano, o das relações sociais e da reprodução social dos objetos; prevalece nessa época do desenvolvimento, a brincadeira de faz de conta, o jogo de papéis. Com essa atividade, a criança passa a se ver e a satisfazer as suas necessidades a partir da representação da vida coletiva com os adultos; ela brinca de ser professora, bombeiro, super-herói. A criança, nessa etapa, já conta com a linguagem verbal para externalizar o seu pensamento e as suas emoções. “Verifica-se, então, uma mudança qualitativa no psiquismo da criança, em íntima dependência das relações com o meio social, que a impulsionam a determinada atividade” (TULESKI; EIDT, 2016, p. 50).

O contato das crianças com a cultura que as cercam, o desenvolvimento da fala, do pensamento, são processos desencadeados pela vivência das crianças com o meio social desde o seu nascimento. Assim, “até atingir um certo nível de desenvolvimento que pode significar uma capacidade autônoma de pensar por conceitos, a criança vai, de certa forma, ser inserida e conduzida em seus primeiros contatos com a cultura elaborada na escola” (ROSA; SYLVIO, 2016, p. 425).

Por isso, defendemos que as crianças recebam uma educação e um ensino desenvolvente desde a mais tenra idade. Para isso, explicitamos alguns elementos da THC, objetivando apresentar aos professores em formação contínua, a compreensão da função social da educação da EI, do processo de humanização das crianças e da intencionalidade das práticas pedagógicas destinadas à criança pequena, motivadas pela necessária compreensão da utilização das tecnologias digitais nos espaços educacionais.

A partir dos elementos teóricos apresentados, acreditamos que por meio da THC, o professor possa ser contemplado em sua formação inicial ou continuada, permitindo-o refletir sobre os impactos dos conceitos abordados para a formação e educação das crianças pequenas e, também, para a sua própria formação, possibilitando-o fundamentar cientificamente o seu trabalho, o que conforme Mello e Lugle (2014, p. 272), poderá representar “um salto de qualidade na consciência do professor”.

Diante do que foi apresentado neste capítulo, reiteramos a necessária formação dos professores da EI, e ressaltamos a relevância da THC para se pensar e orientar tanto a formação desses profissionais, quanto a educação das crianças pequenas. A perspectiva histórico-cultural apresenta elementos que podem subsidiar o trabalho pedagógico realizado nas instituições de EI. Trata-se de algo que vai ao encontro das concepções de criança e infância concebidas nos documentos orientadores para essa etapa da EB, e que possibilita a realização de um trabalho comprometido com a humanização das pessoas, por meio de ações promotoras de aprendizagem

e possibilidades de desenvolvimento psíquico, revelando assim, uma possibilidade emancipadora de formação.

CAPÍTULO 3

O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Conforme abordamos nos capítulos anteriores, nesta pesquisa, a discussão sobre a relação entre as tecnologias e a EI na formação de professores é do campo da educação e, por isso, o seu percurso metodológico materializou-se na formação continuada proposta e no produto educacional, trazendo em seu bojo aspectos relacionados a este campo teórico.

Os pressupostos da THC foram nosso aporte, como já explicitado, para compreender de forma crítica e contextualizada esta relação, o que nos possibilitou o entendimento das tecnologias enquanto produção humana, conforme tratado no capítulo 1. A tecnologia nessa apreensão é resultado da acumulação de saberes historicamente produzidos pelo homem; é, portanto, uma construção social, fruto do trabalho humano e não deve ser considerada de forma antagônica em relação aos sujeitos sociais que as utilizam (PEIXOTO, 2012a, 2015; VIEIRA PINTO, 2005) e nem dissociada da relação entre sujeito/objeto, objeto técnico/simbólico, instrumento/signo, uso individual/coletivo.

Nesse sentido, a tecnologia, conforme Moraes e Peixoto (2017), pode ser entendida como a objetivação do trabalho social do homem, uma vez que do mesmo modo em que

[...] permite a ação sobre uma realidade objetiva, a tecnologia é uma realidade objetiva. Ela se determina e se constitui no processo histórico de produção coletiva das condições de sobrevivência humana. Assim, tomamos as tecnologias como construções sócio-históricas que materializam, em sua particularidade, o que há de universal na produção social humana (MORAES; PEIXOTO, 2017, p. 325).

Enquanto orientadora do processo da pesquisa, a THC nos conduziu na elaboração e análise dos instrumentos de produção de dados, como também no planejamento e na realização da formação continuada em serviço⁴⁸ proposta a duas professoras da EI do município de Santa Helena de Goiás, no estado de Goiás (GO), campo empírico da pesquisa, conforme exposto na introdução deste trabalho.

⁴⁸ Compreendemos a proposta formativa realizada como formação continuada em serviço, por ter sido desenvolvida alinhada as necessidades formativas das docentes em consonância com o contexto de atuação delas. Por estarmos enfrentando um momento pandêmico, em que se instaurou o ensino remoto em caráter emergencial, entendemos que a formação continuada foi proposta juntamente a atividade profissional docente, uma vez que essa também passou a se desenvolver em tempos e espaços diferenciados, em meio aos afazeres domésticos e em espaço familiar. Se tivéssemos em outro momento, presencialmente, provavelmente, desenvolveríamos a formação no ambiente formal de atuação das professoras.

Durante o caminho metodológico, tivemos como foco compreender a relação entre as tecnologias e a EI a partir do contexto de trabalho do professor, isto é, em contato com o ambiente em que ocorre essa inserção. Assim, os dados produzidos resultam da imersão no contexto dos registros em forma de palavras, imagens, áudios, e não apenas de números. Ao adentrarmos o campo empírico, estivemos em contato com o fenômeno investigado não apenas na visão atual que marcou o início desse processo; captando não só os aspectos observáveis e visíveis, mas as relações que os envolvem, buscando avançar na compreensão do fenômeno investigado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Abordaremos neste capítulo, a síntese do caminho metodológico realizado durante o percurso investigativo. Este foi efetivado seguindo quatro etapas:

1. O estudo teórico e a escolha das técnicas/elaboração dos instrumentos utilizados na construção dos dados;
2. O planejamento e a efetivação da formação continuada em serviço;
3. A análise e interpretação dos dados produzidos nesse processo e a escrita da dissertação;
4. A construção do *e-book* – produto educacional desta pesquisa.

O desvelar desse processo esteve em compreender: *Quais elementos da Teoria Histórico-Cultural podem contribuir com a ação pedagógica do professor ao usar as tecnologias na Educação Infantil?* Essa foi a inquietação da pesquisadora em relação à realidade observada enquanto professora na EI. Assim, a pesquisa teve como objetivo geral analisar a partir do estudo de alguns elementos da THC, possíveis contribuições dessa teoria na realização da ação pedagógica das professoras ao usar as tecnologias digitais na EI. Como objetivos específicos, buscamos: a) Criar um espaço de interação entre as professoras e a pesquisadora, promovendo situações de aprendizagem, a partir da THC, que envolvessem as concepções delas acerca do papel da educação, da EI e do professor; b) Debater a atividade pedagógica mediada pelas tecnologias digitais no contexto educativo da EI; c) Discutir, a partir de elementos da THC, a intencionalidade do trabalho pedagógico na EI; d) Elaborar um *e-book*, a partir da formação continuada realizada na pesquisa, contendo os elementos da THC que possam contribuir com a ação pedagógica dos professores ao usar as tecnologias na EI.

A realidade da instituição de EI é composta por diversos fatores que envolvem o seu contexto, como a realidade social, política, cultural e econômica da comunidade, as concepções teórica e pedagógica dos sujeitos que se encontram ali. Desse modo, desvelar os elementos pertencentes ao objeto de estudo exigiu esforço teórico, prático e principalmente a compreensão

de ser esse um processo em constante transformação, por isso, apreendido em suas contradições e relações (NASCIMENTO; COSTA; RIBEIRO, 2020).

Nesse sentido, a relação estabelecida com o campo empírico possibilitou conhecer as percepções das professoras participantes acerca do papel da educação, da escola, da EI, do professor, da relação entre a EI, a sociedade e as possibilidades trazidas pelas tecnologias ao trabalho docente. Isso foi possível porque analisamos a realidade observada, partindo das condições concretas vividas pelas professoras no seu fazer docente, inseridas em um contexto sociocultural, que reflete em suas práticas, questões constituídas no seu acontecer histórico.

Essa inserção ao campo, mesmo que de forma remota⁴⁹, também possibilitou apreender as condições de realização do trabalho docente, com ou sem tecnologia, além de conhecermos os recursos tecnológicos disponíveis na realidade pesquisada e de que forma é proposto o seu uso nas práticas pedagógicas destinadas às crianças de quatro e cinco anos, faixa etária com as quais as professoras trabalham.

Ilustraremos, na primeira sessão deste capítulo, os procedimentos metodológicos realizados na pesquisa, especificando a escolha das técnicas adotadas e a elaboração dos instrumentos utilizados na produção de dados.

Na segunda sessão, versaremos sobre a escolha do campo empírico, como foram as primeiras aproximações com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) do município de Santa Helena de Goiás e com as professoras participantes. Nesta sessão também caracterizaremos o campo empírico, recorrendo brevemente sobre o município, seguido do perfil das professoras participantes da pesquisa.

A terceira e última sessão apresenta a formação continuada em serviço realizada, ressaltando os aspectos relevantes a respeito do planejamento, efetivação e avaliação da proposta formativa, assim como da teoria que orientou todo o processo. Aponta, também, os desafios encontrados no decorrer da sua efetivação.

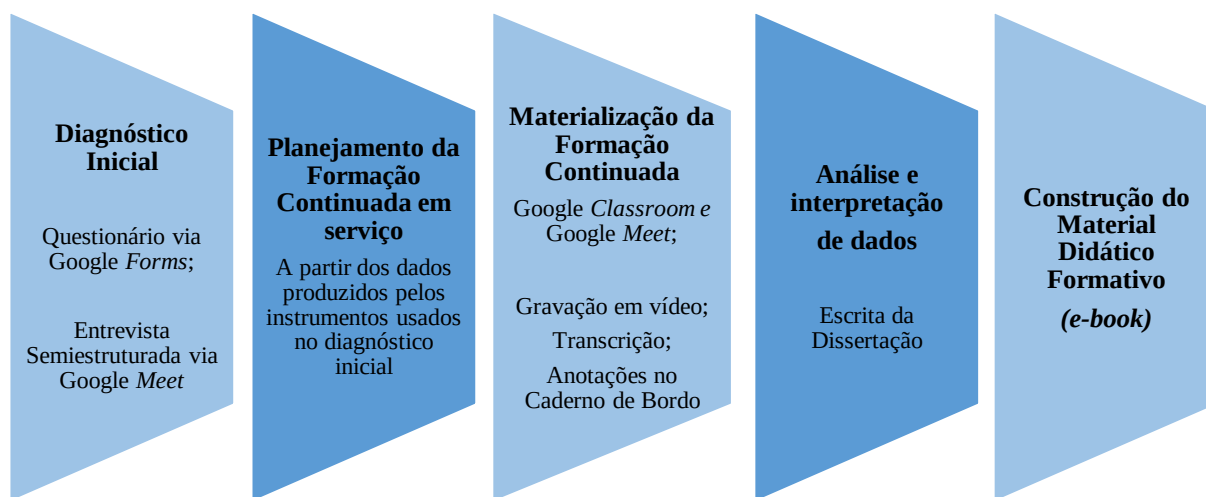
A análise e interpretação dos dados, tal como a construção do *e-book* serão apresentados no capítulo 4 da dissertação.

3.1 Procedimentos Metodológicos: as técnicas adotadas e os instrumentos elaborados na produção de dados

⁴⁹ Denominamos de forma remota, conforme já abordado, pela necessidade do afastamento social em decorrência da pandemia da Covid-19, em que nos conectamos ao campo empírico e as professoras participantes à distância, utilizando as TDIC em todo o percurso investigativo da pesquisa.

Nesta sessão, abordaremos os procedimentos metodológicos realizados na pesquisa, especificando a escolha das técnicas adotadas e a elaboração dos instrumentos utilizados na produção de dados da pesquisa, que iniciou desde os primeiros contatos com a SEMEC de Santa Helena de Goiás, no mês de abril de 2020, e após a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG⁵⁰. Vejamos a figura a seguir:

Figura 2 – Procedimentos Metodológicos da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2021

As técnicas definidas para a produção de dados, como já apresentadas, foram o questionário, a entrevista semiestruturada, a observação participante e o caderno de bordo. As formas de registro foram as anotações no caderno de bordo, as gravações em áudio e vídeo, as transcrições da entrevista e dos momentos formativos e os registros visuais em formato de *print* da tela.

A pesquisa de abordagem qualitativa possibilita ao investigador lançar mão de diferentes técnicas na produção de dados, porém os instrumentos construídos a partir da técnica definida adquirem vida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria (TRIVIÑOS, 2017). Portanto, os instrumentos elaborados, a partir das técnicas definidas para a produção de dados, foram planejados a partir de aspectos que iam ao encontro de elementos do referencial teórico desta pesquisa, a THC, pois o que buscamos é compreender o objeto de investigação em sua totalidade, considerando a sua historicidade e as relações dos sujeitos envolvidos.

Para caracterizar e analisar os elementos da THC no processo formativo das professoras participantes da pesquisa, fez-se necessário conhecê-las em seu contexto de trabalho, em sua

⁵⁰ O projeto de pesquisa foi aprovado em 30 de julho de 2020, número do parecer consubstanciado CEP-UFG: 4.183.609.

trajetória profissional, estabelecendo estratégias e procedimentos que nos permitissem esse entendimento, considerando as experiências do ponto de vista dos sujeitos partícipes desta investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Passamos à descrição e explicação da escolha das técnicas adotadas e à elaboração dos instrumentos da presente pesquisa.

Questionário

Utilizamos o questionário fechado para auxiliar-nos nas informações gerais acerca das professoras e da instituição na qual trabalham, estabelecendo uma primeira aproximação com o *lócus* investigado, que nos permitiu realizar a descrição do perfil das participantes e conhecermos a realidade na qual estávamos nos inserindo, uma vez que não pudemos conhecer de forma presencial.

Elaboramos um questionário *online*⁵¹, utilizando o *Google Forms*, aplicativo de gerenciamento de pesquisas, enviado às professoras por *e-mail* no mês de setembro de 2020, com a finalidade de apreender os dados profissionais das professoras; os aspectos físicos das instituições em que as professoras trabalham; os aspectos político-pedagógico das instituições; o planejamento pedagógico; os cursos de formação continuada realizados pelas participantes; os recursos midiáticos da instituição.

A partir desse primeiro instrumento elaborado, tivemos a oportunidade de produzir dados importantes para a pesquisa, que foram registrados no caderno de bordo, técnica que será especificada a seguir.

Caderno de Bordo

O caderno de bordo foi utilizado durante todo o processo metodológico da pesquisa, a saber: nos primeiros contatos realizados com as instituições educacionais, com as professoras, no questionário, na entrevista semiestruturada, na observação participante, nas transcrições dos encontros síncronos realizados na formação continuada, na avaliação do AVA entre outras observações e situações que julgamos necessário registrar.

As anotações no caderno de bordo se constituem como um elemento importante da pesquisa de campo, pois possibilita registrar informações que não são pontuadas em outros momentos da investigação (NETO, 1994). Com essa técnica, ainda conforme o autor, podemos

⁵¹ O questionário elaborado está no Apêndice D da pesquisa e também pode ser acessado pelo link: <https://forms.gle/ZXG6aoxwvvyYh66N6>

registrar também nossas angústias, inquietações, questionamentos e percepções. O Caderno de Bordo é um instrumento pessoal e intransferível, pois sobre ele, o pesquisador se debruça a fim de gerar detalhes que contemplem os diferentes momentos da pesquisa, oferecendo subsídio para a descrição, análise e interpretação dos dados produzidos com o objetivo de responder à pergunta geradora da investigação.

Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada⁵² foi adotada enquanto técnica por nos possibilitar obter informações contidas nas falas das participantes, expressando o acontecer histórico presente na realidade observada. Esta técnica, “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 2017, p. 146).

Por combinar perguntas fechadas e abertas, esta técnica assemelha-se a uma conversa informal, o que, conforme Boni e Quaresma (2005), permite ao pesquisador realizar as perguntas previamente definidas, mas também, caso necessário, admite que o mesmo faça perguntas adicionais no intuito de “elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele” (BONI E QUARESMA, 2005, p. 75, aspas das autoras).

Ainda de acordo com as autoras supracitadas, essa interação entre pesquisador e entrevistado colabora na “investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

Elaboramos previamente as questões, tomando por base a perspectiva teórica adotada e as temáticas emergentes do questionário respondido pelas professoras participantes. Essa técnica foi aplicada por videochamada, através do serviço de comunicação via vídeo da Google (Google Meet). Com a elaboração das perguntas semiestruturadas para a entrevista, almejamos conhecer a realidade educacional da qual as professoras fazem parte; entender as principais necessidades e desafios que a profissão as impõe; compreender a concepção de criança, educação, escola e EI das docentes; compreender os usos que elas fazem das tecnologias nas ações pedagógicas; entre outros aspectos que surgiram do contexto atual.

⁵² O instrumento elaborado para a entrevista semiestruturada está no Apêndice E desta dissertação.

No dia marcado para a realização da entrevista semiestruturada, fizemos a leitura do texto inicial que versa sobre a pesquisa, sobre os seus objetivos; reforçamos aos sujeitos participantes o caráter sigiloso da entrevista e solicitamos a autorização para a gravação em áudio do momento da entrevista; fizemos a leitura das perguntas atentamente, assim como, a observação e o registro deste momento no caderno de bordo. Explicamos a pergunta, quando as participantes não a compreendiam, mas sem interferir nas respostas.

Ressaltamos, que as entrevistas foram realizadas individualmente, marcadas conforme a disponibilidade das professoras, ambas no mês de outubro de 2020. As transcrições foram feitas no mesmo mês e revisadas no mês de novembro do mesmo ano, para serem analisadas na apreensão de dados. A entrevista foi gravada em áudio pelo recurso do computador e pelo aplicativo do celular. Tanto o questionário, quanto a entrevista semiestruturada produziram dados para a elaboração e materialização da proposta de formação continuada, pois nos permitiram realizar o diagnóstico inicial da realidade observada a partir das experiências, vivências, conhecimentos pedagógicos e necessidades formativas das professoras partícipes da pesquisa, diante dos usos das tecnologias na EI.

Observação Participante

Utilizamos a observação participante por nos possibilitar o contato direto com a realidade e com os sujeitos participantes, em seu contexto próprio na formação oferecida. Assim, passamos a fazer parte desse contexto também, podendo modificá-lo ou sermos modificados por ele, permitindo a construção e reformulação da proposta formativa. Esta técnica nos permitiu captar fenômenos e situações inseridas na temática em questão, avançando na apreensão do objeto de investigação (NETO, 1994).

Elaboramos um roteiro⁵³ com os principais aspectos referentes ao objetivo desta investigação: descrição, análise e reflexão da entrevista semiestruturada e dos encontros formativos; participação e interação das professoras durante o processo; concepções teóricas das professoras a respeito do desenvolvimento infantil; conhecimento das docentes acerca da THC; apropriação teórico-prático dos elementos da THC a partir dos encontros formativos.

3.2 O campo empírico

⁵³ O roteiro elaborado para a observação participante encontra-se no Apêndice F deste trabalho dissertativo.

A escolha do *locus* de investigação deu-se pelo fato de coincidir o início do processo da pesquisa com a necessidade do afastamento social, medida adotada para conter a propagação do novo coronavírus (nCoV), conhecido como 2019-nCoV ou COVID-19⁵⁴, após a Organização Mundial da Saúde (OMS) ter declarado pandemia global, em março de 2020, como visto na introdução deste trabalho dissertativo. Considerando que no município de Goiânia, GO, neste período, não estavam recebendo projetos de pesquisas para análise, e tendo em vista o cumprimento dos prazos estabelecidos pelo programa do mestrado, entramos em contato com a SEMEC no município de Santa Helena de Goiás, devido à proximidade da pesquisadora à cidade.

Desde os primeiros contatos com a SEMEC (final do mês de abril de 2020), que aconteceu por meio de telefonemas, *e-mail* e uma visita presencial, a equipe pedagógica da secretaria, as diretoras das instituições e as próprias professoras mostraram-se receptivas, nos apresentaram o Currículo Referência para a EI do município e disponibilizaram os materiais usados pelos professores no planejamento das ações pedagógicas, demonstrando disposição em contribuir com a pesquisa. Fomos orientadas pela equipe pedagógica da SEMEC acerca das possíveis participantes para a pesquisa, duas professoras do município que trabalham com a EI. Marcamos a data para protocolar o projeto de pesquisa junto à secretaria e, em maio de 2020, entramos em contato com os sujeitos da pesquisa, por telefone, intermediadas pelas gestoras das instituições indicadas: uma Escola Municipal que atende a pré-escola e uma Creche filantrópica, mantida em parceria com a igreja Assembleia de Deus. Marcamos uma reunião⁵⁵ com as professoras, para nos conhecermos e para apresentarmos o projeto de pesquisa.

Nessa reunião, apresentamos o projeto de pesquisa, o programa de pós-graduação do qual ele é parte, a pesquisadora e sua orientadora. Tomamos todos os cuidados exigidos sob orientação do Ministério da Saúde, utilizamos máscaras de proteção, mantivemos a distância exigida, utilizamos o álcool 70% para higienizarmos as mãos e o local⁵⁶. Após essa reunião, as professoras aceitaram participar da pesquisa e conforme a data marcada, protocolamos o projeto de pesquisa na SEMEC.

⁵⁴ Informações obtidas no site: <https://www.paho.org/pt/topicos/coronavirus>

⁵⁵ Este encontro foi o único presencial de toda a pesquisa, haja vista a salvaguarda da saúde das participantes e também da pesquisadora principal.

⁵⁶ Orientações do Ministério da Saúde sobre o Coronavírus, disponível em: https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files/media/document/coronavirus_informaes_ministrio_da_sade.pdf

As professoras mostraram certo receio frente as mudanças ocorridas em seu trabalho, relataram estarem sobrecarregadas, uma vez que sendo realizado em REANP⁵⁷, exige do docente outros horários de trabalho para o atendimento das famílias e das crianças; disponibilidade para esse acompanhamento, planejamento pedagógico, avaliação da participação das crianças nas atividades propostas, entre outras demandas. O município iniciou o REANP em todas as etapas da educação, no mês de abril de 2020. Esse fato ressaltado, mostrou a preocupação das professoras participantes, quanto à disponibilidade para participar dos momentos formativos.

Compreendemos ser um momento delicado, sem planejamento prévio, em que as professoras relataram terem sido surpreendidas, assim como todos nós, tendo que reinventar a forma de trabalhar, conciliar o espaço doméstico com o espaço de trabalho, aprender a utilizar as ferramentas tecnológicas para realizar o trabalho e manter o contato com as crianças e com as famílias. Destacaram ser um momento desafiador, e mesmo diante de todos esses aspectos, se dispuseram a contribuir. Portanto, através da empatia, em cada etapa da pesquisa, buscamos respeitar os limites das professoras, flexibilizar horários e dias de semana destinados aos encontros síncronos, aos prazos para a entrega das atividades que orientavam os estudos e mesmo na fase inicial, quanto à devolutiva do TCLE, do questionário e do momento que marcamos para realizarmos a entrevista semiestruturada.

No mesmo mês, após a aprovação da SEMEC para a realização da pesquisa com as professoras e os seus aceites, recolhemos as assinaturas das gestoras das instituições nas quais as professoras trabalham, assim como, da senhora secretária de educação nos termos de anuência para fins de autorização para a execução da pesquisa nas instituições. Recolhemos,

⁵⁷ A Resolução 02/2020, de 17 de março de 2020, do Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás (CEE), dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação do COVID-19, definido essencialmente pela manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares, devendo se efetivar por meio de regime de colaboração entre os entes federados e autoridades do Sistema Educativo do Estado de Goiás. No artigo 3º, orienta que para atender às demandas do atual cenário, que exige medidas severas de prevenção à disseminação do vírus, os gestores das unidades escolares terão as seguintes atribuições para execução do regime especial de aulas não presenciais: I – Planejar e elaborar, com a colaboração do corpo docente, as ações pedagógicas e administrativas a serem desenvolvidas durante o período supracitado, com o objetivo de viabilizar material de estudo e aprendizagem de fácil acesso, divulgação e compreensão por parte dos alunos e/ou familiares. II – Divulgar o referido planejamento entre os membros da comunidade escolar. III – Preparar material específico para cada etapa e modalidade de ensino, com facilidades de execução e compartilhamento, como: vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais e correio eletrônico. IV – Zelar pelo registro da frequência dos alunos, por meio de relatórios e acompanhamento da evolução nas atividades propostas. V – Organizar avaliações dos conteúdos ministrados durante o regime especial de aulas não presenciais, para serem aplicadas na ocasião do retorno às aulas presenciais. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/resolucao-022020-sobre-o-regime-especial-de-aulas-nao-presenciais/>

também, as assinaturas das professoras participantes no TCLE, para pesquisas com participantes maiores de 18 anos de idade, conforme apresentado na introdução deste trabalho.

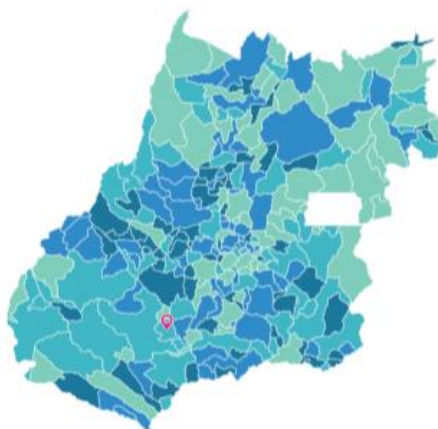
Na sequência, encaminhamos no mês de junho de 2020, o projeto de pesquisa para avaliação no CEP-UFG e em julho do mesmo ano, o projeto foi aprovado. Em agosto do ano referido, passado o período de retorno às aulas, iniciamos o processo investigativo com as professoras. A forma principal de comunicação entre pesquisadora e participantes da pesquisa foi o telefone, às vezes, vídeo chamada ou por mensagem no *WhatsApp*. Utilizamos também o *e-mail* na fase inicial.

3.2.1 O município de Santa Helena de Goiás – GO

Trata-se de um município pertencente ao sudoeste do estado de Goiás, fica a 32 Km da cidade de Rio Verde e a aproximadamente 200 Km da capital, Goiânia. O município destaca-se pela produção agropecuária, e é grande produtora de milho, soja, cana-de-açúcar e aves. Santa Helena de Goiás já foi considerada a capital nacional do algodão.

Atualmente conta com duas usinas de açúcar e álcool: a usina Santa Helena e a usina Cambuí. Lá, foi instalado um polo de confecções, fábrica Hering, empresa brasileira, especializada em vestuário, gerando empregos para a população santa-helenense. Possui uma população estimada, em 2020, de 38.808 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com uma área territorial de 1.142, 389 Km^2 .

Figura 3 - Localização do Município de Santa Helena de Goiás



Fonte: IBGE ⁵⁸

⁵⁸ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/santa-helena-de-goias/panorama>

O município possui uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade de 97,3%, dados de 2010. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2017, dos anos iniciais, da rede municipal, foi de 6,1.

A EI no município de Santa Helena de Goiás é ofertada em Creches e em Escolas Municipais e atende o berçário (crianças de até dois de idade), o maternal (crianças de três anos a três anos e onze meses de idade), o Jardim I (crianças de quatro anos a quatro anos e onze meses) e o Jardim II (crianças de até cinco anos e onze meses de idade). Possui em torno de 1.400 crianças matriculadas nesta fase da educação básica, com aproximadamente 100 profissionais trabalhando com esse público, entre professores, monitores e agentes de apoio inclusivo.

Dispõe de seis creches, sendo que três são mantidas em parcerias com a Igreja Católica, a Igreja Assembleia de Deus e a Loja Maçônica Harmonia e Verdade. Quanto às Escolas Municipais, a EI é ofertada às crianças matriculadas no Jardim I e Jardim II (pré-escola). Além da escola selecionada para a pesquisa, o município ainda dispõe de mais sete escolas que ofertam a EI (turmas de Jardim I e Jardim II).

A pesquisa foi realizada com uma professora de uma Creche, mantida em parceria com a Igreja Assembleia de Deus e uma professora que trabalha com a EI atendida em uma Escola Municipal. As turmas que as professoras partícipes trabalham são respectivamente, o Jardim I e Jardim II (pré-escola), que atendem crianças de quatro e cinco anos.

3.2.2 O perfil das professoras participantes

As professoras Marta e Rafaela⁵⁹ são residentes em Santa Helena de Goiás, ambas licenciadas em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e com 25 anos de experiência como professoras na EI, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

A professora Rafaela possui especialização em Psicopedagogia pela Universidade de Rio Verde (UniRV), no estado de Goiás e especialização em EI pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Além disso, está fazendo o curso de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado pela SEMEC de Santa Helena de Goiás. No decorrer da sua experiência profissional, atuou como coordenadora pedagógica e foi gestora de uma Creche no município por cinco anos.

⁵⁹ Os nomes Marta e Rafaela são nomes fictícios dados às professoras partícipes da pesquisa, haja vista o caráter sigiloso da mesma. Dessa maneira, resguardamos com ética a confidencialidade das pessoas envolvidas, bem como a sua identidade.

A professora Marta possui pós-graduação em Linguística e Produção de Texto, e está cursando especialização em Psicopedagogia no Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), na modalidade EAD. Ela realizou alguns cursos na área da educação e sobre inclusão que, conforme ela, é a sua grande paixão. No período matutino, trabalha como professora efetiva na Creche do município, e, no período vespertino, trabalha como professora de AEE em uma Escola Estadual.

Quando propomos a participação das professoras na pesquisa, ambas avaliaram como algo importante para a sua formação profissional, uma vez que poderá contribuir com a construção de novos aprendizados e conhecimentos.

A professora Rafaela trabalha com as crianças de cinco anos a cinco anos e onze meses, em uma Escola Municipal que atende uma turma de EI, Jardim II. A escola municipal onde trabalha atende aproximadamente duzentos alunos (do primeiro ao quinto ano), sendo que vinte e sete crianças são atendidas no turno vespertino no Jardim II (pré-escola).

A professora Marta trabalha em uma creche filantrópica, mantida por uma parceria entre o município e a Igreja Assembleia de Deus. Conforme a professora, o espaço físico da creche foi adaptado, antes funcionava como Igreja. A instituição atende setenta e nove crianças de zero a quatro anos e onze meses de idade, do Berçário ao Jardim I (pré-escola), em tempo integral. A professora trabalha com as crianças do Jardim I, com idade de quatro anos a quatro anos e onze meses.

3.3 Planejamento e efetivação da formação continuada: base para a construção do produto educacional da pesquisa

Ao propor uma formação continuada em serviço, primeiramente devemos ter claro qual concepção de formação vamos trabalhar. Conforme abordamos no capítulo 2, nesta investigação compreendemos a formação continuada como um processo em desenvolvimento, marcado pelas relações pessoais e coletivas de trabalho e pela intencionalidade pedagógica (BRITO; ARAÚJO, 2018). Dessa forma, apreendida na unidade aprendizagem e desenvolvimento.

Portanto, deve ser planejada intencionalmente a partir do contexto educacional do qual os participantes fazem parte, ou seja, no exercício da docência. Conforme visto, para a abordagem histórico-cultural, os sujeitos aprendem quando estão em atividade, e o trabalho, isto é, à docência, é a atividade do professor, por isso, é preciso que a formação do professor seja organizada nesse contexto para que faça sentido para ele.

Seguindo esta direção, realizamos o diagnóstico inicial (por meio do questionário e da entrevista semiestruturada), que, por sua vez, pode ser compreendido como ponto de partida para se pensar uma ação formativa orientada pelo processo *obutchénie*⁶⁰- desenvolvimento (FRANCO; SOUZA; FEROLA, 2019), pois possibilita analisar como as professoras compreendem os conceitos pertencentes ao âmbito educacional. Também apreendido enquanto movimento processual, o diagnóstico acompanha a totalidade da pesquisa.

Para além da identificação das necessidades formativas das professoras, dos desafios diários da docência e dos conceitos didáticos, pedagógicos, metodológicos e disciplinares, o diagnóstico busca a identificação dos limites reais do conhecimento a fim de ultrapassá-los, objetivando transformar o possível em um novo real, ou seja, atuar na realização de todo o processo formativo, constituindo-se como uma “forma de avaliação processual das atividades, tendo em vista desencadear desenvolvimento de novas funções” (FRANCO; SOUZA; FEROLA, 2019, p. 484).

Feito o diagnóstico inicial, direcionamos o nosso olhar para os dados produzidos, apreendendo as informações acerca das necessidades formativas apontadas e a relação das professoras com o uso das tecnologias nos espaços educacionais. Conforme Peixoto (2015), ao realizar uma pesquisa acerca da utilização das tecnologias em espaços educacionais, é importante que o pesquisador realize uma observação e uma escuta mais próxima dos professores.

Dessa forma, passamos à organização, classificação, análise e interpretação dos dados produzidos pelo questionário e pela entrevista semiestruturada para a elaboração da proposta da formação continuada, realizada nesta pesquisa. Os dados apreendidos apontaram para três unidades temáticas:

- O trabalho educativo e a sua relação com as tecnologias: a função da escola, o papel da educação escolar, da EI e do professor;
- A inserção das tecnologias na EI e o discurso atual;

Considerando os motivos e as necessidades apresentadas pelas docentes e conciliando-as com os pressupostos da THC, apresentamos a terceira temática:

- As contribuições da THC para uma educação desenvolvente na EI.

Isso posto, construímos a ementa da proposta formativa. Vejamos no quadro a seguir:

⁶⁰ *Obutchénie* refere-se a uma concepção-ação não cultural para nós, mas em que ambas dimensões e processos encontram-se em unidade. Na perspectiva histórico-cultural essa unidade está na relação com o desenvolvimento [...] uma vez que a finalidade e o objeto da *obutchénie* (ensino-aprendizagem) é o [...] (desenvolvimento); portanto, refere-se ao processo ensino-aprendizagem-desenvolvimento (LONGAREZI; PUENTES, 2017, p. 12).

Quadro 3 - Ementa da Proposta Formativa

Ementa

O trabalho educativo e a sua relação com as tecnologias: a função da escola, o papel da educação escolar, da Educação Infantil e do professor. A inserção das tecnologias na educação e o discurso atual. As contribuições da Teoria Histórico-Cultural para uma educação desenvolvvente na Educação Infantil.

Fonte: Excerto extraído do Plano de Ensino⁶¹ da formação continuada

Projetada a ementa da proposta da formação continuada, continuamos o planejamento do Plano de Ensino, traçando os objetivos, a metodologia e a avaliação. Nesse momento, selecionamos, a partir da ementa apresentada, os materiais de estudo que contemplam as temáticas apontadas no diagnóstico inicial, e que estivessem de acordo com o pressuposto teórico adotado, bem como os recursos tecnológicos a serem usados nos encontros formativos.

Esses recursos foram pensados tendo em vista o momento vivido, de modo que comunicação entre as pessoas garantisse o afastamento social (físico), sem distanciar as relações. Por isso, a escolha foi feita a partir dos recursos tecnológicos oriundos de nossa época. Assim, para garantir a interação entre as professoras e as pesquisadoras, selecionamos os recursos que estariam mais próximos de sua realidade e de suas condições de uso, considerando tanto as questões técnicas/ instrumentais, quanto as possibilidades de apropriação das funcionalidades desses recursos.

Partimos da compreensão de formação continuada enquanto processo de aprendizagem que possa mover processos internos de desenvolvimento e provocar nas docentes novas funções psíquicas, não se restringindo apenas às formações desenvolvidas, mas nas possibilidades que podem ser desencadeadas pela ZDP, pois, conforme Vygotsky (2005, p. 41), “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial”.

Portanto, a aprendizagem é fruto das interações entre os processos interpsíquicos (ambiente social) e intrapsíquico (atividade individual) internalizados a partir dos símbolos (signos) culturais “convertidos em ações mentais dos indivíduos” (LIBÂNEO, 2017, p. 355). Assim, destacamos o papel sócio-histórico da atividade humana na formação das funções

⁶¹ O Plano de Ensino construído para a proposta de formação continuada, produto educacional desta pesquisa, Apêndice H, assim como, no ambiente de aprendizagem virtual (Google Classroom) em atividades, na sessão informações gerais. O AVA pode ser acessado pelo link: <https://classroom.google.com/c/MjQ3Nzc4NDc5NzMw?cjc=lzmjc4k>

psicológicas superiores e o caráter da mediação cultural na apropriação do conhecimento elaborado historicamente pela humanidade.

Desse modo, ao propormos uma formação continuada às docentes, a partir do estudo de elementos da THC, objetivamos proporcionar às mesmas a apropriação do conhecimento teórico que as possibilite “compreender o seu próprio pensamento, a refletir de modo crítico sobre a sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, à medida que internaliza novos instrumentos de ação” (LIBÂNEO, 2004b, p. 137).

Para isso, é preciso que as professoras realizem no decorrer da proposta formativa, atividades que estejam voltadas à apropriação da cultura inserida no uso de diferentes recursos das TDIC. Nesse constructo teórico, a atividade “se concretiza por meio de ações, operações e tarefas, suscitadas por necessidades e motivos” (LIBÂNEO, 2004, p. 117).

O nosso papel enquanto pesquisadoras e professoras formadoras é o de organizar e estruturar as atividades a serem propostas na formação continuada, com base na análise do conteúdo e com a finalidade de evidenciar as ações mentais anexas ao conteúdo, pois a aquisição do conhecimento científico “supõe que o aluno, ao percorrer o processo de investigação, interiorize os modos de pensar e investigar da ciência ensinada” (LIBÂNEO, 2017, p. 385).

De tal modo, a organização do ensino foi planejada tomando como referência que para aprender, os sujeitos devam estar em atividade, ou seja, em processo de relação ativa com o objeto. Logo, concretizada por meio de ações, operações geradas pelas necessidades e motivos.

A atividade surge de necessidades, as quais impulsionam motivos orientados para um objeto. O ciclo que vai de necessidades a objetos se consuma quando a necessidade é satisfeita, sendo que o objeto da necessidade ou motivo é tanto material quanto ideal. Para que esses objetivos sejam atingidos, são requeridas ações. O objetivo precisa sempre estar de acordo com o motivo geral da atividade, mas são as condições concretas da atividade que determinarão as operações vinculadas a cada ação (LIBÂNEO, 2004b, p. 119).

As atividades propostas a partir dos estudos realizados foram planejadas de modo que propiciassem a interação entre as participantes e a pesquisadora, bem como se apresentassem como elementos mediadores em relação aos conceitos abordados e à atividade psíquica delas.

Dividimos os conteúdos da formação em três unidades temáticas, haja vista que a proposta formativa do professor de EI e a sua relação com o uso das tecnologias contemplaria os estudos teóricos e a oficina prática, não dissociando a teoria e prática, conteúdo e método, parte técnica e parte pedagógica. De acordo com Moraes, Bueno e Nascimento (2017), essas

relações não se dissociam do processo formativo dos sujeitos sociais, bem como das formas pelas quais se apropriam dos objetos culturais construídos pela humanidade.

Vejamos, no quadro a seguir, como os conteúdos divididos em unidades foram organizados:

Quadro 4 - Conteúdos divididos em unidades

UNIDADE	CONTEÚDO
UNIDADE I O trabalho educativo e a sua relação com as tecnologias	1. A educação e a sua relação com o trabalho 2. A função da escola, da educação escolar, da Educação Infantil e o papel do professor 3. A inserção da tecnologia na educação e o discurso atual: reflexões a partir do contexto da Educação Infantil
UNIDADE II As contribuições da Teoria Histórico-Cultural para uma educação desenvolvvente na Educação Infantil	1. Teoria Histórico-Cultural: perspectivas históricas e teóricas 2. As contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil: alguns elementos teóricos
UNIDADE III A ação pedagógica do professor de Educação Infantil e o uso de recursos tecnológicos	1. Relato de experiências sobre o uso emergencial de recursos tecnológicos 2. Oficina Prática: proposta pedagógica utilizando um recurso tecnológico (vídeo)

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

A formação continuada em serviço foi intitulada “Educação Infantil e Tecnologias: um olhar formativo a partir de elementos da Teoria Histórico-Cultural” e teve como finalidade proporcionar um espaço destinado à formação docente, em que as professoras pudessem desenvolver conceitos que lhes permitissem refletir sobre as práticas pedagógicas e os usos das tecnologias digitais na EI, apoiando-se em estudos teóricos pautados na THC do desenvolvimento humano.

Os objetivos propostos para a formação continuada em serviço foram:

- Compreender o desenvolvimento histórico, as relações e contradições do trabalho educativo e a sua relação com as tecnologias e a educação.
- Analisar de forma crítica a inserção das tecnologias nos contextos educacionais, em especial os espaços institucionalizados de EI.
- Conhecer e analisar as contribuições da THC do desenvolvimento humano para a EI, especificamente o conceito de mediação.

A formação continuada foi realizada no período de 02/02/2021 a 27/04/2021, contabilizando uma carga horária de 40 horas, com atividades síncronas e assíncronas, via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – Google *Classroom*⁶². Para as atividades assíncronas e para os encontros síncronos, a videochamada foi via Google *Meet*. Tanto o Google *Classroom* quanto o Google *Meet* foram utilizados pelo *e-mail* institucional da pesquisadora principal, enquanto discente da universidade.

Os encontros síncronos semanais foram realizados as terças-feiras, das 19h às 20h30, para diálogo sobre os conceitos estudados durante a semana. A certificação foi disponibilizada ao término da formação continuada, via *e-mail*. Para a obtenção do certificado, a participação em todas as atividades propostas deveria atingir no mínimo 75%.

Utilizamos o *e-mail* e o *WhatsApp* até que as professoras se familiarizassem ao AVA. A princípio, conversamos com as mesmas e propomos a utilização do Google *Classroom* para a realização das atividades assíncronas e elas aceitaram o desafio, para isso, elaboramos um tutorial⁶³ ensinando-as como acessar o ambiente e estivemos à disposição, em qualquer horário, para auxiliá-las quanto ao acesso e a postagem das atividades. Postamos no AVA todas as informações a respeito do curso.

Escolhemos o Google *Classroom* por possibilitar o acesso das professoras pelo *e-mail* do Gmail que ambas já possuíam e, também, por conseguirmos postar os textos indicados para os estudos, os *links*, vídeos, imagens, e receber as atividades de estudo realizadas pelas professoras.

Figura 4 – AVA / Mural

⁶² O Google *Classroom* ou Google Sala de Aula é um recurso da Google *Apps*. É uma ferramenta gratuita, lançada em 2014, mas que ganhou destaque em 2020 em decorrência da medida preventiva ao novo coronavírus que suspendeu as atividades escolares presenciais. O Google Sala de Aula permite a criação de um ambiente em que o professor pode compartilhar com seus alunos materiais de estudo, criar e receber tarefas, comunicar-se utilizando *e-mail* e mensagens. Além do sistema de computador ele pode ser usado a partir de aplicativo baixado no celular, permitindo a utilização nos celulares, *smartphones*.

⁶³ O tutorial criado para orientar as professoras está disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=4ZXkBu_sTHo&t=540s



Fonte: Google Classroom ou Google Sala de Aula⁶⁴

A Figura 04 acima ilustra as visualizações que o ambiente possui: Mural, Atividades, Pessoas e Notas. Em Mural, foi disponibilizado a apresentação da formação e alguns materiais complementares a pedido das professoras participantes. A aba Atividades foi destinada a Informações Gerais, Atividades Síncronas e Assíncronas, Termo de Autorização e Encontros Formativos, organizados por tópicos, conteúdo todo o material da formação. A visualização e comunicação com os membros do grupo podia ser feita por meio da opção Pessoas e Notas. Esse era o local onde as participantes acompanhavam as pessoas cadastradas na turma e, também, as notas atribuídas às atividades. Nesse caso, não atribuímos nota e nem rigor à data de entrega das atividades, tendo em vista a particularidade do momento e por compreendermos a formação, enquanto processo em desenvolvimento, portanto, considerado em sua totalidade. Assim, a avaliação foi processual, realizada ao longo das atividades síncronas e assíncronas, nos comentários, interação e participação das professoras.

A todo momento, revisávamos os conteúdos, os materiais de estudo, os objetivos de ensino, os recursos tecnológicos adotados, a metodologia que orientava os encontros, as dinâmicas selecionadas, retomando sempre os fundamentos didático-pedagógicos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, planejando e replanejando as atividades propostas conforme os objetivos estabelecidos pela investigação, almejando responder à sua pergunta geradora.

Buscamos respeitar e compreender o tempo de cada uma das professoras participantes, bem como suas necessidades formativas e o motivo pela qual as professoras orientavam as suas

⁶⁴ A Sala de Aula Virtual (Google Classroom) elaborada para a formação continuada pode ser acessada pelo link: <https://classroom.google.com/c/MjQ3Nzc4NDc5NzEw?cjc=lzmjc4k>

ações. Nesse sentido, destacamos que estudar os sujeitos nessa acepção, no que precisam ou necessitam no processo de formação continuada “requer estudar as relações que estes estabelecem por meio de suas atividades, em suas condições concretas, seus motivos e sentimentos” (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 571).

A proposta formativa foi organizada em dez encontros síncronos, sendo que sete destes encontros foram direcionados ao estudo dos conteúdos das unidades temáticas. Já o oitavo encontro foi uma palestra com professoras pesquisadoras da intitulada: “A intencionalidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil e o uso de recursos tecnológicos”. O nono encontro foi destinado ao relato das experiências das professoras acerca dos usos dos recursos tecnológicos neste momento de excepcionalidade do ensino remoto, e o décimo e último encontro foi a realização da oficina prática, ministrada pela professora Rafaela (partícipe da pesquisa) acerca da edição de vídeos como proposta pedagógica para a EI.

A aba Atividades foi um espaço na sala virtual no AVA, onde postamos os materiais elaborados, selecionados e organizados para a formação continuada, como mostra a Figura 05 a seguir. Conforme as possibilidades desse ambiente, fizemos a organização em forma de tópicos que ficaram visíveis durante todo o curso. São eles:

- Informações gerais;
- Atividades síncronas e assíncronas. O que são?;
- Termo de autorização;
- Aula inaugural 1º encontro - 02/02/2021;
- 2º Encontro dia 09/02/2021;
- 3º Encontro dia 23/02/2021;
- 4º Encontro dia 02/03/2021;
- 5º Encontro dia 16/03/2021;
- 6º Encontro dia 23/03/2021;
- 7º Encontro dia 30/03/2021;
- 8º Encontro dia 06/04/2021.

Figura 5 – AVA / Atividades



Fonte: Sala de Aula Virtual (Google Classroom), aba Atividades, elaborado pela autora

O nono encontro, realizado no dia 22/04/2021 e o décimo encontro, realizado no dia 27/04/2021 não se encontram no AVA; foram realizados pelo Google Meet e registrados no caderno de bordo, pois não havia materiais a serem estudados e nem atividades orientadoras da aprendizagem para serem postadas.

Descreveremos a seguir cada um desses tópicos, seguidos dos encontros formativos planejados e efetivados, da proposta de formação continuada em serviço.

3.3.1 A organização do AVA

Os materiais referentes à proposta formativa foram organizados no AVA com o intuito de facilitar o acesso das professoras participantes aos mesmos e identificar onde cada documento se encontrava. Os materiais iam sendo disponibilizados conforme a proximidade do encontro, e quando precisavam retomar algum material, postagem ou mesmo anexar a atividade de estudo, localizavam clicando no tópico desejado. O ambiente foi criado, como visto na figura acima, a partir dos seguintes tópicos:

Informações Gerais

Este tópico foi subdividido em cinco itens, destinados aos informes de aspectos gerais do curso: 1) **Apresentação**, neste primeiro documento discorremos sobre a formação continuada, seu principal objetivo, e damos boas-vindas às participantes. 2) **Informações**

Gerais da Formação Continuada, orientamos as professoras participantes quanto ao formato e período de realização da formação, os objetivos a serem alcançados e a certificação das participantes. 3) **Equipe de Trabalho**, apresentamos as informações a respeito da formação e atuação profissional da pesquisadora principal da pesquisa e da professora pesquisadora orientadora da pesquisa. 4) **Plano de Ensino** disponibilizamos o planejamento e a organização das atividades pedagógicas desenvolvidas no decorrer da formação continuada, contendo os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação. 5) **Cronograma** com as datas dos encontros síncronos previamente acordado com as professoras partícipes da pesquisa.

Atividades Síncronas e Assíncronas. O que são?

Neste tópico inserimos um vídeo, produzido pela pesquisadora principal para responder as perguntas: O que são as atividades síncronas? O que são as atividades assíncronas?⁶⁵

Termo de autorização

Mesmo tendo assinado o TCLE, avaliamos pertinente elaborarmos um termo de autorização⁶⁶ no Google Forms, de acordo com o projeto aprovado pelo CEP-UFG, especificamente para os dados produzidos no decorrer do processo formativo, nos encontros síncronos e assíncronos, a serem utilizados na análise de dados e posteriormente na construção do produto educacional. Ainda, inclui a gravação em vídeo e a divulgação de imagens dos momentos em que estivemos reunidas.

Aula Inaugural - 1º encontro - 02/02/2021

O encontro inaugural foi planejado em dois momentos. O primeiro, destinamos para fazer o reconhecimento do AVA – Google Classroom (como acessá-lo). Fizemos a apresentação dos tópicos ilustrados acima, orientando as professoras quanto ao acesso a cada documento, inclusive ao termo de autorização. Destinamos esse momento, para que as professoras pudessem se ambientar a esse espaço virtual criado para a nossa formação continuada. Esse foi o objetivo desse primeiro momento: conhecer o AVA e algumas de suas possibilidades de uso – postar os materiais para estudo (textos, vídeos, links, entre outros), as

⁶⁵ O vídeo pode ser acessado no AVA pelo link: <https://classroom.google.com/u/1/w/MjQ3Nzc4NDc5NzMw/t/all>

⁶⁶ O Termo de Autorização pode ser acessado no AVA <https://classroom.google.com/u/1/w/MjQ3Nzc4NDc5NzMw/t/all>

atividades realizadas pelas participantes, a possibilidade de deixar comentários nas postagens, entre outras oferecidas por esta ferramenta *online*.

No segundo momento do 1º encontro formativo, o nosso objetivo foi identificar o conceito inicial das professoras acerca da utilização dos recursos tecnológicos em espaços educativos. Para isso, utilizamos o vídeo *Tecnologia ou Metodologia?*⁶⁷, que durou 2min 31s. A intenção em utilizar esse instrumento, que é ao mesmo técnico e simbólico, foi o de suscitar a discussão entre as professoras sobre as suas percepções, relações e compreensões da temática em questão.

Figura 6 – Vídeo: Tecnologia ou Metodologia?



Fonte: Acervo da autora, 2021

O vídeo foi apresentado pela pesquisadora via *Google Meet* e, depois, dialogamos acerca das ideias que foram surgindo, observando atentamente as percepções apresentadas pelas professoras a respeito do tema do vídeo e, ao mesmo tempo, as relações que iam sendo feitas com a própria prática pedagógica, ou seja, situações que vivenciam dentro das instituições de educação formal.

As professoras se posicionaram em relação à atuação profissional da professora do vídeo e levantaram algumas questões que foram debatidas no decorrer deste primeiro encontro: *a tecnologia é boa para quem sabe usá-la, para quem conhece as possibilidades de utilização de determinados recursos; quando o professor não domina a tecnologia utilizada nos ambientes educacionais não contribui verdadeiramente com a construção do conhecimento do seu aluno; independentemente do uso das tecnologias, o aluno tem que aprender os conhecimentos*

⁶⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=QzwNpyoX1xk>

essenciais como a leitura, a escrita, a interpretação de texto e as operações matemáticas; a tecnologia é um meio, faz parte de um contexto, de um todo; para usar a tecnologia nos ambientes educacionais tem que ter recursos e condições físicas e materiais (CADERNO DE BORDO, 2021).

Nesse diálogo inicial com as professoras, tivemos a oportunidade de nos envolver no contexto educacional do qual as professoras falam, nas suas concepções acerca do papel do ensino escolar, bem como da utilização das tecnologias nos espaços educacionais. Nesse primeiro encontro, foi possível reafirmar que o caminho estava correto, que esta discussão é do campo da educação.

As questões levantadas pelas professoras, a partir do vídeo, estiveram de acordo com a realidade educacional da qual fazem parte, expressada no diagnóstico inicial (questionário e entrevista semiestruturada). É relevante destacarmos que a falta de recursos tecnológicos, de acesso à internet, das condições físicas e materiais em relação à proposição de ações pedagógicas que utilizem as tecnologias nas instituições educacionais foi ressaltada por ambas as professoras, assim como a necessária formação docente para o uso das tecnologias nos espaços educativos.

Outro dado da pesquisa que vale ser pontuado é a posição das professoras sobre a pergunta feita a elas: Vocês consideram o uso das tecnologias necessários nos espaços educacionais? A professora Marta não considera totalmente necessário, mesmo que considere que as crianças possam ter outras oportunidades de aprendizagem tendo este acesso, pontua que a maioria das crianças já possuem esse acesso em casa e que, muitas vezes, deixam de desfrutar de outras situações de aprendizagem, como as brincadeiras que podem ser ofertadas, utilizando outros recursos. A professora ainda destaca que esse uso na instituição deve ser ponderado, referindo-se ao espaço da creche, uma vez que a maioria dessas crianças já têm em casa a televisão e o celular (CADERNO DE BORDO, 2021).

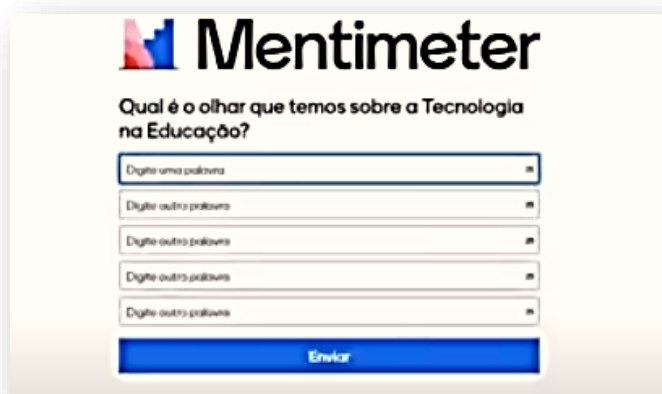
A professora Rafaela considera necessário o uso das tecnologias, porém sem deixar de realizar um bom trabalho caso não haja esses recursos. Conforme a professora, o uso das tecnologias facilita o trabalho do professor e aponta que ao fazer o seu uso em ambiente educacional pode oportunizar esse acesso para aqueles que não o tem em casa (CADERNO DE BORDO, 2021).

Após o diálogo suscitado pelas percepções acerca do vídeo, propomos que as professoras construíssem juntamente com a pesquisadora uma nuvem de palavras⁶⁸. Essa

⁶⁸ A nuvem de palavras é um gráfico digital que mostra o grau de frequência das palavras em um texto. Quanto mais a palavra é utilizada, mais chamativa é a representação dessa palavra no gráfico. Pode ser usada em diferentes

atividade foi proposta para que deixássemos registradas cinco palavras que representassem para nós, a presença das tecnologias nos espaços educacionais. Com essa ação, a intenção foi que, no decorrer dos encontros formativos, pudéssemos retornar a esse registro para refletirmos a partir dos estudos realizados, nosso conceito sobre as tecnologias, antes de iniciar a proposta formativa. Para realizar essa atividade, utilizamos a plataforma *online Mentimeter*⁶⁹. Criamos uma conta na plataforma *online*, e posteriormente, a apresentação. No encontro com as professoras, disponibilizamos um *link* no *chat* para que elas clicassem e digitassem as cinco palavras, vejamos a figura abaixo:

Figura 7 – Nuvem de palavras / Construção



Fonte: A autora, 2021

Na realização dessa atividade, uma professora compreendeu a atividade e conseguiu acessar o recurso utilizado para a construção da nuvem de palavras pelo *link* disponibilizado. A outra professora encontrou dificuldades em acessar o *link*, e não conseguiu realizar a atividade clicando no mesmo, mas participou, digitando as suas palavras, utilizando outro recurso - o *chat* (Google Meet).

Essa situação nos mostrou que, para fazermos uso das tecnologias nos espaços educacionais, precisamos nos apropriar das funcionalidades dos artefatos que pretendemos utilizar para que faça sentido aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, considerando, sobretudo, o professor e o aluno. É preciso deixar claro a sua intencionalidade, e

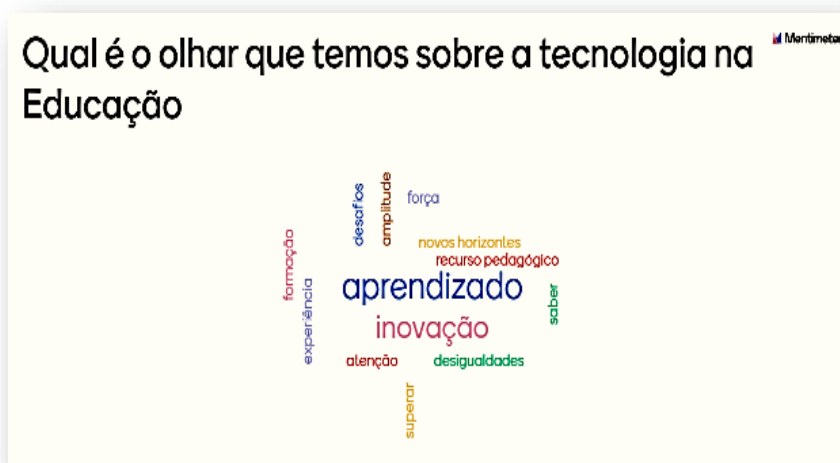
proposições de atividades e dependendo do programa em que for criada pode-se personalizar esta apresentação conforme o seu objetivo (escolher o formato, a cor, por exemplo).

⁶⁹ O *Mentimeter* é uma plataforma online que possui uma versão gratuita e permite criar apresentações interativas, pode ser acessada pelo site: <https://www.mentimeter.com/>

não dissociar o aprendizado da parte técnica da pedagógica. Avaliamos essa situação e entendemos que ela merece ser destacada, pois para outra proposta formativa, faríamos um replanejamento desse primeiro encontro, dividindo-os em dois, para que com mais tempo, tivéssemos a oportunidade de contemplar a parte técnica e pedagógica sem correr o risco de valorizar uma em detrimento da outra. Vale ressaltar que nem todas as pessoas possuem as mesmas experiências e compartilham dos mesmos saberes em relação aos usos das tecnologias digitais. Portanto, os significados que cada sujeito atribui à realização da atividade dependem da sua vivência com o aparato tecnológico utilizado.

Vejamos na figura abaixo, a nuvem de palavras que foi construída nesse primeiro encontro:

Figura 8 – Nuvem de palavras - 1º encontro



Fonte: A autora, 2021

As palavras foram: formação; experiência; desafios; amplitude; força; novos horizontes; recurso pedagógico; aprendizado; inovação; atenção; superar; desigualdades; saber. Ressaltamos que as palavras aprendizado e inovação foram mais utilizadas, por isso, aparecem em destaque na Nuvem de Palavras.

As ações mentais realizadas pelas professoras nesse encontro foram assistir ao vídeo Tecnologia ou Metodologia? e problematizar a temática Educação e Tecnologia. Trata-se de uma reflexão sobre o olhar que temos em relação à tecnologia na educação, além do registro na referida Nuvem das cinco palavras que representam a utilização das tecnologias na educação.

As atividades propostas nos mostraram que o discurso inicial delas, quando convidadas a participar da pesquisa (depositando nas tecnologias a possibilidade de melhorar a sua prática

pedagógica) apresentou alguns indícios de criticidade em relação a esse discurso inicial, ao pontuarem as condições de acesso (desigualdades), a falta de recursos nas instituições e a necessária atuação do professor com ou sem tecnologia. Ressaltaram também a importância da formação docente voltada à utilização das tecnologias digitais em espaços educacionais.

Ao finalizar o primeiro encontro, propomos a realização da Atividade 1, uma produção textual sobre a Apresentação Pessoal e Profissional (que deveria ser feita em momento assíncrono pelas professoras e postada no AVA, na semana seguinte, no 2º encontro). Com essa atividade, o nosso objetivo era conhecer melhor as participantes da pesquisa, sua trajetória profissional, seus objetivos (a partir delas mesmo, das suas próprias palavras, de suas percepções e expectativas em relação à formação continuada) o que nos auxiliaria na proposição das demais atividades e na construção do perfil das mesmas, além de nos proporcionar uma maior aproximação dos sujeitos participantes da pesquisa, haja vista a situação pandêmica vivida e o formato pelo qual nossos encontros foram realizados.

Contudo, as professoras conseguiram enviá-la somente após o último encontro. Também a utilizaram para conhecer um pouco mais as professoras participantes da pesquisa, o que contribuiu com a construção do perfil delas. Quanto às expectativas em relação à formação continuada, fomos perguntando no decorrer dos encontros síncronos. Esse atraso no envio da atividade revelou algumas questões: o desconhecimento do AVA (*Google Classroom*), o receio em postar a atividade neste ambiente pela incompreensão dessa função, a demanda de trabalho, no momento inicial da formação (início do ano letivo), e por ter sido entregue na última semana da formação, o que acabou servindo, também, como instrumento de avaliação.

O fato de não terem enviado a atividade no tempo solicitado, segundo as participantes, foi também somado ao fato de terem que realizar a leitura do material da formação e a atividade proposta para o segundo encontro. Conforme as professoras, estavam *pegando* o ritmo de estudo novamente e nem sempre dava tempo de ler todo o material. Pelo que foi relatado, as professoras sugeriram, para os encontros formativos, um vídeo complementar que as ajudasse nos momentos de estudo. Por esse motivo, reorganizamos os materiais dos próximos encontros e incluímos vídeo de palestras, entrevista e documentário, na tentativa de contemplar a solicitação das professoras. Esses materiais foram incluídos como complementares e de acordo com os conteúdos a serem trabalhados.

É relevante ressaltar que para os encontros síncronos, foram pensados e planejados instrumentos que nos proporcionassem interação, diálogo, debate das ideias centrais do material de estudo indicado, e que estivessem articulados aos objetivos de ensino propostos para aquele estudo (como apresentação de *slides*, apresentação de vídeo, música, a nuvem de palavras,

roleta aleatória, entre outros). Portanto, buscávamos nos basear no “estabelecimento de relações entre certas propriedades tecnológicas das ferramentas comunicacionais, as práticas instrumentadas e as intenções comunicativas ligadas a tais práticas” (PEIXOTO, 2012b, p. 37).

Na mesma direção, também eram planejadas atividades para orientar o estudo do material sugerido. Essa forma de organização pressupõe que se crie a necessidade de apropriação dos conceitos trabalhados, podendo concretizar uma situação desencadeadora de aprendizagem e, desse modo, mobilizar os sujeitos a desenvolverem “ações para a atividade de aprendizagem, na busca de soluções que lhe permitam a apropriação dos conhecimentos” (BRITO; ARAÚJO, 2018, p. 606).

Nesse primeiro momento da formação, disponibilizamos o material no AVA, no *e-mail* das professoras e a pedido delas, também no *WhatsApp*⁷⁰. O *WhatsApp* foi bastante utilizado durante a formação. As professoras demonstraram ter se apropriado das funcionalidades desse aplicativo, pois o utilizavam também para ministrar o encontro virtual com as crianças, enviar as atividades, recebê-las, após as crianças as terem feito (por meio de fotos; às vezes áudios ou vídeos, no atendimento às famílias, entre outros). Quando fomos iniciar os encontros síncronos, solicitamos a autorização delas para criar um grupo no aplicativo, a fim de facilitar a nossa comunicação. No primeiro momento, ambas disseram com descontentamento: “Mais um grupo no *WhatsApp*?”

Isso nos relevou a sobrecarga de trabalho docente realizado no REANP. As professoras relataram que a vida pessoal foi invadida pela vida profissional e que o aplicativo *WhatsApp*, antes usado em seu aparelho telefônico pessoal, àquela altura estava sendo usado para as atividades laborais, sem hora fixa, pois atendem as crianças e suas famílias em horários distintos do seu horário de trabalho, muitas vezes, devido à falta de recursos por parte das famílias, que conforme as professoras tinham apenas um aparelho telefônico, ou mesmo, só podiam acessar quando chegavam do serviço; a partir daí, passavam a videoaula para as crianças, para que elas pudessem realizaras atividades propostas e enviar às professoras.

Esse dado reafirma a intensificação e a precarização do trabalho do professor, como também as suas condições de formação, uma vez que o professor teve sua vida invadida com inúmeras tarefas incorporadas ao ambiente doméstico, pessoal, acarretando os mesmos prejuízos, gastos e custos emocionais, físicos e mentais, o que nos leva à reflexão acerca da função da educação escolar naquele momento de excepcionalidade. Conforme Saviani e Galvão

⁷⁰Aplicativo que permite aos usuários enviar mensagens de texto, imagens, vídeos, documentos em PDF em Word, além de efetuar ligações grátis de vídeo ou áudio por meio de conexão com a internet.

(2021, p. 39) “a educação não pode não ser presencial”, a apropriação dos conteúdos escolares se dá na relação com o outro, fazendo referência ao trabalho do professor.

Os autores citados ainda chamam a nossa atenção para o fato de que “minimizar a função do educador na prática pedagógica é desqualificar a profissão e a profissionalidade da categoria docente, pois qualquer um e em quaisquer condições precárias poderia se arvorar a realizar o trabalho educativo escolar” (SAVIANI E GALVÃO, 2021, p. 42).

Assim, o ensino remoto mesmo tendo sido implantado em caráter emergencial deveria valer-se de condições mínimas para ter sido colocado em prática, tais como demonstrado por Saviani e Galvão (2021, p. 38, parênteses dos autores): o “acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais”.

2º, 3º e 4º encontro - Unidade Temática I: O trabalho educativo e a sua relação com as tecnologias

Na Unidade Temática I (O trabalho educativo e a sua relação com as tecnologias), trabalhamos os conteúdos: A educação e a sua relação com o trabalho; A função da escola, da educação escolar, da Educação Infantil e o papel do professor; A inserção da tecnologia na educação e o discurso atual: reflexões a partir do contexto da Educação Infantil. Para isso, dividimos os materiais de estudos e as atividades de aprendizagem em três momentos – o 2º, 3º e 4º encontro.

Propomos a partir das leituras realizadas e das ações mentais propostas nas operações executadas pelas professoras participantes e pela pesquisadora, a apropriação do conhecimento teórico, partindo dos conceitos que as professoras já tinham acerca do trabalho educativo realizado nos ambientes formais de educação (concepção de escola, educação, EI, papel do professor) e a sua relação com as tecnologias. Dessa forma, o objetivo dos encontros formativos, pertencentes a Unidade I, foi compreender o desenvolvimento histórico, as relações e contradições do trabalho educativo e a sua relação com as tecnologias e a educação, bem como analisar de forma crítica a inserção das tecnologias nos contextos educacionais, em especial nos espaços institucionalizados de EI.

Descreveremos a seguir a organização, estruturação e desenvolvimento dos encontros formativos, para posterior análise e interpretação, a partir da abordagem histórico-cultural.

2º encontro formativo – dia 09/02/2021

No segundo encontro, trabalhamos o conteúdo: A Educação e a sua Relação com o Trabalho. Para isso, propomos que as professoras realizassem as seguintes atividades: Ler o texto 1: *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*, de Demerval Saviani (1994)⁷¹; destacar do material indicado para o estudo, trechos do texto que julgassem relevantes para o nosso diálogo e que suscitassem a problematização acerca do conceito de educação e trabalho. Dessa maneira, os objetivos de ensino da professora pesquisadora e as ações mentais a serem realizadas pelas professoras participantes da pesquisa estão demonstrados no quadro 3:

Quadro 3 – Unidade I: 2º encontro: O trabalho, sua relação com a educação e a escola

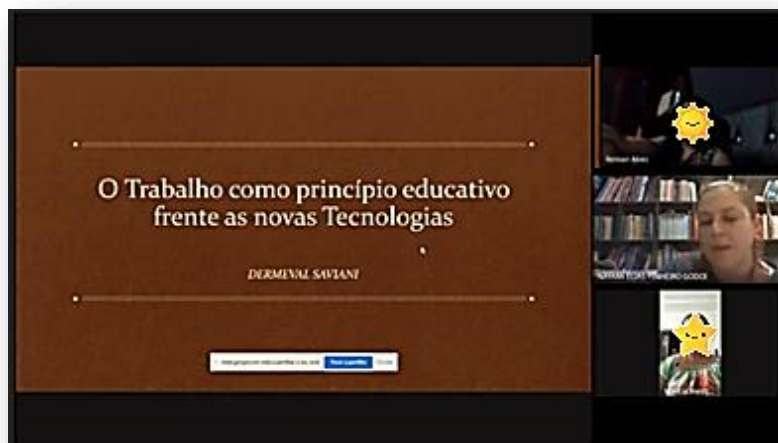
Objetivos da professora pesquisadora	Ações mentais a serem realizadas pelas professoras participantes da pesquisa
- Discutir o conceito de educação. - Proporcionar o conhecimento sobre a relação do homem com o trabalho na constituição de sua educação. - Identificar a especificidade da educação formal, ofertada nas instituições de ensino.	- Ler o texto indicado para o 2º encontro formativo. - Refletir sobre o conceito de educação e fazer a relação deste com a atividade do trabalho. - Destacar do texto estudado, trechos que contribuam para a construção do debate acerca da temática e que tenham despertado a necessidade de entendimento. - Refletir sobre a especificidade da educação ofertada nas instituições de ensino formal.

Fonte: Elaborado pela autora com base no plano de ensino da proposta formativa realizada na pesquisa

Nesse encontro, utilizamos uma apresentação gráfica no *Power Point*⁷² como instrumento para expor as ideias apresentadas por Saviani (1994) sobre as origens e o desenvolvimento histórico da relação entre educação e trabalho, destacando a origem da escola, o advento do capitalismo, a incorporação dos conhecimentos científicos como força produtiva, a questão da universalização da educação escolar, entre outros aspectos abordados pelo autor. Sempre que iniciávamos o estudo elaborado por um autor, apresentávamos este autor às participantes, por meio de suas principais obras, entre outros.

⁷¹ SAVIANI, Dermeval. *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*. In: *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis / RJ: Vozes, 1994.

⁷² Microsoft PowerPoint é um programa utilizado para criação/edição e exibição de apresentações gráficas, originalmente escrito para o sistema operacional Windows e portado para a plataforma Mac OS X. A versão para Windows também funciona no Linux através da camada de compatibilidade Wine.

Figura 9 – Apresentação Gráfica - 2º encontro

Fonte: Acervo da autora, 2021

Durante a exposição da apresentação gráfica, fomos dialogando em conformidade com a intervenção feita pelas professoras participantes e avaliamos ter sido um momento produtivo, mesmo que as professoras não tenham conseguido fazer a leitura de todo o material disponibilizado. Conforme as participantes, elas se sentiram contempladas com a exposição feita pela pesquisadora no momento formativo e com a interação de toda, participantes e pesquisadora, naquele momento. Como leitura complementar, indicamos o texto do mesmo autor: *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*⁷³.

As contribuições das professoras nos mostraram algumas reflexões importantes acerca da temática. Dentre algumas questões suscitadas, destacamos a relação do trabalho como princípio dos processos de educação; a educação profissionalizante e a educação destinadas aos jovens e adultos (EJA); a falta de políticas públicas educacionais; a dualidade enfrentada pela escola; a centralidade na escola - em que ora se apresenta indispensável e a descentralização da mesma, que ora não é mais a única forma de se educar os cidadãos; a hipertrofia da escola, (neste ponto da discussão, as professoras relataram alguns exemplos vivenciados por elas, como o projeto Celg e os exames visuais feitos nas instituições a cargo dos professores) entre outros pontos debatidos que nos remetem ao papel da escola e do ensino (CADERNO DE BORDO, 2021).

⁷³ SAVIANI, Dermeval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação. v.12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

Mesmo as professoras terem declarado que não haviam conseguido fazer a leitura de todo o material, foi perceptível o modo como fizeram conexões entre o vivido (experiências pessoais, enquanto estudantes; e profissionais, como professoras) com as ideias que o autor ia desenvolvendo a respeito da atividade do trabalho e da educação. Avaliamos que, em parte, os objetivos foram alcançados, uma vez que começamos a perceber certa mobilização e envolvimento das participantes em relação ao conhecimento apresentado, principalmente, ao ressaltarem que consideraram importante retomar na história, a concepção de educação e escola (CADERNO DE BORDO, 2021).

3º encontro dia 23/02/2021

Iniciamos o 3º encontro com a história - Fantasia na Pandemia⁷⁴ de autoria da professora da Rede Municipal de Educação de Goiânia, GO, Liliane Tosta e, também, integrante do Grupo GWAYA Contadores de Histórias da UFG, que explanou sobre um pouco da realidade das crianças na Pandemia e fez-nos refletir acerca da importância das instituições formais de educação e da interação das crianças com seus pares.

Realçamos que nesse formato síncrono, deparamo-nos com alguns percalços, como problemas de conexão com a internet, problemas com os serviços de comunicação, como foi o caso deste encontro, que tivemos que passar o áudio da história pelo celular, pois naquele dia da apresentação tanto o Google Meet, quanto o Zoom⁷⁵ não estavam reproduzindo o áudio, apenas a imagem.

Nesse encontro, trabalhamos o conteúdo: A função da Escola, da Educação Escolar, da Educação Infantil e o Papel do Professor. As atividades propostas para esse encontro foram: realizar a leitura do texto 2 - *Uma escola para novos tempos do professor*, de José Carlos Libâneo (2004)⁷⁶; assistir ao vídeo complementar (entrevista do professor Libâneo sobre a função da escola)⁷⁷ e ao videoclipe da música Estudo Errado, de Gabriel O Pensador⁷⁸; redigir o texto solicitado enquanto tarefa de estudo e fazer uma reflexão a partir da música de Gabriel O Pensador, considerando os elementos fundamentais que constituem a educação escolar,

⁷⁴ Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/CLO1YdEpVt7/?igshid=1g0a6gyjm567f>

⁷⁵ Zoom Cloud Meetings é um programa de software de teleconferência de vídeo proprietário desenvolvido pela Zoom Video Communications. O plano gratuito permite até 100 participantes simultâneos, com restrição de tempo de 40 minutos.

⁷⁶ LIBÂNEO, J. C. *Uma escola para novos tempos*. In: LIBÂNEO, J.C. Organização e gestão da escola: Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

⁷⁷ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6kk_FXVwC0

⁷⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BD4MMZJWpYU>

abordados por Libâneo (2004a), discorrendo sobre os elementos que mais lhe chamaram a atenção.

Vejamos no quadro abaixo, os objetivos de ensino da professora pesquisadora e as ações mentais a serem realizadas pelas professoras participantes da pesquisa para o 3º encontro:

Quadro 4 – Unidade I: 3º encontro: A função da escola e a exigência dos novos tempos

Objetivos da professora pesquisadora	Ações mentais a serem realizadas pelas professoras participantes da pesquisa
-Identificar os elementos fundamentais que constituem a educação escolar (quem ensinar, como ensinar e o que ensinar). -Refletir coletivamente sobre a função da escola e o papel do professor na educação escolar. -Discutir a partir das reflexões realizadas a concepção de Educação Infantil.	- Realizar a leitura do texto 2 e assistir a entrevista do professor Libâneo sobre a função da escola. - Assistir ao videoclipe da música Estudo Errado de Gabriel O Pensador. - Refletir sobre os elementos fundamentais que constituem a educação escolar abordados por Libâneo (2004a). - Redigir um texto refletindo sobre a música Estudo Errado de Gabriel O Pensador abordando alguns elementos fundamentais que constituem a educação escolar e que despertaram a sua atenção. -Postar o texto no AVA.

Fonte: Elaborado pela autora com base no plano de ensino da proposta formativa realizada na pesquisa

As professoras conseguiram realizar a atividade de estudo em tempo hábil e trouxeram excelentes contribuições ao encontro síncrono. Ambas solicitaram auxílio para anexar a atividade no AVA. Nesse encontro, não utilizamos apresentação gráfica para fazer a mediação com as ideias do autor, apenas para apresentá-lo. Conduzimos o debate, a partir das colocações das professoras acerca da temática: Educação, Escola e o Papel do Professor.

Figura 10 – 3º encontro - Dia 23/02/2021



Fonte: AVA

Indicamos como leitura complementar a leitura do texto: *Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática*, também do professor Libâneo (2019)⁷⁹.

Sublinhamos desse encontro, as discussões que surgiram a respeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento na EI. Na visão das professoras participantes, percebemos a preocupação desse grupo em realizar práticas pedagógicas típicas do ensino fundamental, como por exemplo, as atividades de leitura e escrita. Ao mesmo tempo, intuímos a inquietação das mesmas quanto à vivência de atividades próprias da idade das crianças, do seu tempo de viver a infância, como as brincadeiras (CADERNO DE BORDO, 2021).

[...] eu queria destacar que a criança da Educação Infantil atendida na creche ela ainda tem menos tempo para realizar essas atividades, para estudar, para ler e escrever, porque é uma outra rotina, eles fazem atividades numa sala diferenciada de uma sala de aula que atende na escola, porque tem o almoço, o banho, é um tempinho a menos para eles estarem estudando (PROFESSORA MARTA, CADERNO DE BORDO, 2021).

[...] mas nesses momentos as crianças também estão aprendendo, aprendendo os cuidados com o corpo, a organizar seus objetos, a se alimentarem, na interação com o outro, aprendem a ter mais autonomia, independência, às vezes, também é uma educação que a criança não receberá em outro espaço, o que vocês pensam sobre isso? (PESQUISADORA, CADERNO DE BORDO, 2021).

[...] a escolarização não é só papel e lápis... [...] mesmo que usamos o caderno, o lápis, realizamos também outras atividades relacionadas com a brincadeira e interação, com os eixos propostos para serem trabalhados na Educação Infantil (PROFESSORA RAFAELA, CADERNO DE BORDO, 2021)

⁷⁹ LIBÂNEO, J. C. *Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática*. In: LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V.; SUANNO, M. V. R.; ECHALAR, A. D. L. (Orgs.). *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. Goiânia: CEPED/Espaço Acadêmico, 2019

Estes dados reforçam a importância da formação continuada baseada em uma sólida teoria, que ofereça condições para que as professoras possam traduzir a sua prática pedagógica a partir de uma teoria, buscando elementos para a análise, reflexão e orientação do seu fazer docente e, principalmente, conhecer as crianças com as quais trabalha.

Os objetivos foram alcançados à medida que as professoras conseguiram articular de forma inter-relacionada as críticas apresentadas por Gabriel O Pensador, na música *Estudo Errado*, com os elementos fundamentais que precisam constituir a educação escolar apontados por Libâneo (2004a). Assim, fizeram ligações entre os conceitos – organização curricular das escolas/ desinteresse dos alunos/ escola enquanto lócus que não detém todo o conhecimento – ressaltando o papel dos alunos e das crianças enquanto sujeitos ativos nesse processo, entre outros aspectos (CADERNO DE BORDO, 2021).

Durante os momentos de debate das ideias do cantor e compositor brasileiro, Gabriel O Pensador, expressadas na música estudada, e dos conhecimentos teóricos abordados pelo autor e professor José Carlos Libâneo, instigávamos as professoras a refletirem sobre a proposta, abordando a educação ofertada na EI, relacionando os pontos discutidos por elas e a realidade vivenciada também nos espaços de educação destinados às crianças pequenas. Com isso, fizemos perguntas como: Na EI, estamos ensinando os conhecimentos essenciais para a formação humana? Propomos atividades às crianças que as coloquem em atividade (psíquica), que as façam pensar? Além dessas, também foram levantadas outras questões com o intuito de instigar o pensamento das professoras sobre a temática em questão.

Em relação ao texto produzido, destacamos dois excertos extraídos da atividade proposta para serem posteriormente analisados e interpretados a partir da abordagem histórico-cultural:

[...] a escola precisa fazer a diferença na vida do alunado, disponibilizando o conhecimento que possibilita a liberdade intelectual, com ações positivas por parte do poder público, dos docentes, da comunidade, enfim, por parte de todos os envolvidos no processo educativo (PROFESSORA RAFAELA, 2021).

[...] percebi que, mesmo sendo um livro já escrito e editado a alguns anos nos faz ver que os anseios e desejos são os mesmos, ou seja, que a escola seja de qualidade e que os alunos consigam se sobressair na leitura, escrita e cálculos. Essa tecnologia vem de décadas e mesmo assim ainda somos incapazes de entender que a Educação deve ser mudada em todos os seus âmbitos... [...] A grade curricular não atende aos anseios de nosso alunado, trazendo assim o real desinteresse pelos estudos, pois não veem sentido no que estudam. As vezes não estamos sabendo valorizar seus conhecimentos deixando-os desmotivados pelo estudo (PROFESSORA MARTA, 2021).

No quarto encontro formativo, fizemos uma retrospectiva dos encontros anteriores com o objetivo de lembrar os conceitos que foram sendo elaborados acerca do papel da educação escolar, do trabalho docente e da educação ofertada às crianças na EI e a relação desses conceitos com as tecnologias inseridas na educação.

Apresentamos o relato de uma professora da EI, em formato de áudio, sobre uma experiência vivenciada com uma criança que representava em suas atitudes, brincadeiras e falas influenciadas por personagens que aparecem nas mídias. Nesse caso, a criança dizia ser um super-herói. Nossa intenção, trazendo esse elemento mediador, foi iniciar a discussão EI e as tecnologias e como estas estão presentes no cotidiano das instituições destinadas a essa fase da educação, considerando as discussões realizadas nos encontros anteriores acerca do papel da educação, da escola e do professor.

Utilizamos o texto 3: *Educação Infantil e os usos educativos das mídias digitais*, das autoras Neuvani Ana do Nascimento, Joana Peixoto e Moema Gomes Moraes (2017)⁸⁰, como base para leitura e estudo para este encontro. Como material complementar, sugerimos o vídeo: “Dialogando com o Currículo da Educação Infantil – Suely Amaral Mello⁸¹”.

Elaboramos a Roleta Aleatória⁸² - Educação Infantil e Tecnologias, elaborada na plataforma *Wordwall*⁸³, como recurso metodológico para suscitar a discussão e a interação entre as professoras e a pesquisadora, partindo das imagens indicadas na roleta, conforme mostra a figura 10:

Figura 11 – Roleta Aleatória – Educação Infantil e Tecnologias

⁸⁰ NASCIMENTO, N. A.; PEIXOTO, J.; MORAES, M. G. *Educação Infantil e os usos educativos das mídias digitais*. In: II INTERFOR, 2017, Palmas. Formação de professores: currículo, saberes e práticas docentes. Palmas, 2017. v. único. p. 1187-1197.

⁸¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gKdA1DDVDuE>

⁸² Essa ferramenta de interação foi elaborada para suscitar a discussão referente a temática do 4º encontro e pode ser acessada pelo link: <https://wordwall.net/resource/11562890>

⁸³ *Wordwall* é uma plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado, utilizando apenas poucas palavras. O primeiro passo para uso da plataforma é acessar <http://wordwall.net/pt> e clicar em iniciar sessão. É possível efetuar um registro no site, ou mesmo logar com uma conta Google.



Fonte: Acervo da autora, 2021

Esse instrumento, que é também simbólico, funcionou da seguinte maneira: cada vez que girávamos a roleta (virtual), uma imagem era destacada e com base no estudo do texto e vídeo, debatíamos a temática associada à imagem em destaque. Foi uma experiência positiva, pois as professoras demonstraram entusiasmo em participar da dinâmica, fato observado durante a utilização do instrumento simbólico. O encontro foi produtivo, avançamos o horário com as discussões que foram surgindo e para não extrapolar muito o tempo acordado, reunimos as duas últimas imagens em uma mesma discussão.

As imagens foram selecionadas em uma pesquisa feita no Google, relacionadas ao conteúdo definido para o encontro - A inserção da Tecnologia na Educação e o Discurso Atual: reflexões a partir do contexto da Educação Infantil. As condições para a realização da atividade foram: leitura do texto indicado, análise do vídeo complementar e o compartilhamento de uma ação pedagógica desenvolvida na instituição de ensino em que trabalham, e que tenha utilizado algum recurso tecnológico para sua realização. Para tanto, segue no quadro abaixo os objetivos de ensino da professora formadora e pesquisadora, bem como as ações mentais realizadas pelas professoras:

Quadro 5 – Unidade I: 4º encontro: A inserção das tecnologias na ação pedagógica do professor de EI

Objetivos da professora pesquisadora	Ações mentais a serem realizadas pelas professoras participantes da pesquisa
- Lembrar os conhecimentos elaborados nos encontros anteriores	- Ler o texto indicado. - Assistir ao vídeo complementar.

sobre o papel da educação escolar e fazer a relação com a educação ofertada na EI.	-Estabelecer relações entre os conhecimentos elaborados nos encontros anteriores sobre o papel da educação escolar e a educação ofertada na EI.
- Identificar os principais pontos de discussão abordados pelas autoras para analisar teoricamente os usos educativos das mídias digitais na EI.	- Refletir os usos das tecnologias digitais na proposição de atividades na EI, considerando a sua experiência profissional.
	- Analisar a partir dos elementos teóricos apresentados pelas autoras os usos educativos das mídias digitais na EI.

Fonte: Elaborado pela autora com base no plano de ensino da proposta formativa realizada na pesquisa

Destacamos algumas temáticas debatidas nesse quarto encontro formativo: a desigualdade social e a exclusão digital; a utilização da televisão no cotidiano das instituições; a intensificação e precarização do trabalho pedagógico do professor evidenciado na pandemia; a tecnologia compreendida como inovadora dos processos educativos; os conteúdos digitais exibidos às crianças (CADERNO DE BORDO, 2021).

As professoras iniciaram a discussão desse encontro, relatando algumas vivências das instituições nas quais já trabalharam, e nas que trabalham atualmente, a respeito da utilização das tecnologias. Nesse segmento, apreendemos dados importantes para a pesquisa. A utilização da televisão nos espaços educativos foi a tecnologia mais referida, o que nos leva a identificar que a televisão, conforme nos ilustra Belloni (2009), ainda continua sendo a mídia mais visitada pelas crianças. Quanto à sua utilização, podemos destacar duas acepções importantes para a análise e interpretação dos dados: a intencionalidade do uso e os conteúdos exibidos às crianças nos espaços institucionais.

[...] na instituição em que estive como gestora, também tinha uma televisão por sala, em busca de uma “aula” diferenciada as professoras a utilizavam. Mas fui percebendo que a televisão ali à disposição 24 horas estava para ocupar o tempo... hora relógio mesmo, ver o tempo passar... aí foi necessário mudar, estipulamos o tempo de uso e que a televisão fosse usada no pátio... [...] a televisão na instituição de Educação Infantil ela é boa? é, mas na hora certa, sabendo usar e como usar (PROFESSORA RAFAELA, CADERNO DE BORDO, 2021).

[...] quando entrei lá na instituição que trabalho tinha um parquinho, depois de algum tempo, o parquinho foi ser reformado, aí entrou a televisão... [...]tínhamos uma televisão para quatro agrupamentos e um horário semanal... [...] fui percebendo que as crianças enjoam da televisão, do filminho... eles querem mesmo é brincar! [...] então, é como se a gente estivesse perdendo tempo (PROFESSORA MARTA, CADERNO DE BORDO, 2021).

As questões que surgiram no decorrer desse encontro formativo também fizeram-nos refletir a respeito do uso de instrumentos tecnológicos na pandemia, como: gravação de vídeos, gravação de aulas, acompanhamento do desenvolvimento das crianças por fotos, áudios e vídeos, entre outros aspectos. Esse fato reafirma a necessária apropriação das tecnologias pelos docentes e pelas crianças na proposição das ações pedagógicas destinadas à criança pequena, sobretudo, para que essas, ofereçam elementos que coloquem as crianças em atividade e impulsionem o seu desenvolvimento (NASCIMENTO, 2014).

Apontam também para que a formação docente, inicial ou continuada esteja “em acordo com as aspirações e modos de ser e aprender das novas gerações” (BELLONI, 2009, p. 47), numa perspectiva educacional democrática e emancipatória. Ainda, conforme a autora, a utilização das tecnologias para fins educativos, “exige mudanças radicais nos modos de compreender o ensino e a didática” (BELLONI, 2009, p. 27).

Assim, ressaltamos que o objetivo traçado para esse encontro foi atingido, mesmo que ainda prevaleça a ideia de escolarização para as turmas de pré-escola e que ainda percebamos as tecnologias tomadas como elementos centrais na discussão: educação e tecnologias. O que almejávamos era exatamente suscitar questões tão presentes ainda nas realidades das instituições de EI, por exemplo, o uso indiscriminado da televisão, a antecipação das atividades do Ensino Fundamental, a ideia de que a tecnologia por si só modifica as relações que envolvem os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Encerramos nesse encontro a Unidade Temática I.

5º, 6º e 7º encontro - Unidade Temática II: As contribuições da Teoria Histórico-Cultural para uma educação desenvolvente na Educação Infantil

Na Unidade Temática II (As contribuições da Teoria Histórico-Cultural para uma Educação Desenvolvente na Educação Infantil) trabalhamos os conteúdos “Teoria Histórico-Cultural: perspectivas históricas e teóricas” e “As contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil: alguns elementos teóricos”. Para isso, dividimos o material de estudo e as atividades de aprendizagem em três momentos, ou seja, os 5º, 6º e 7º encontros.

O objetivo dos encontros formativos, pertencentes a Unidade Temática II, foi conhecer e analisar as contribuições da THC do desenvolvimento humano para a EI, especificamente o conceito de mediação. A seguir, apresentaremos a organização, e como foram estruturados e desenvolvidos os encontros formativos, ressaltando os momentos principais para análise e interpretação de dados.

Ressaltamos que o objetivo foi alcançado parcialmente, pois no período de realização dos encontros síncronos da segunda unidade, as professoras estavam sobrecarregadas com as atividades profissionais relacionadas ao encerramento do trimestre. Portanto, não conseguiram realizar a leitura do material proposto para o estudo (5º encontro) e, por isso, tivemos que replanejar os encontros formativos da unidade. Dessa maneira, o conceito de mediação que a princípio seria estudado em um encontro, não foi possível de ser realizado. Essa reorganização será descrita a seguir.

5º encontro dia 16/03/2021 e 6º encontro dia 23/03/2021

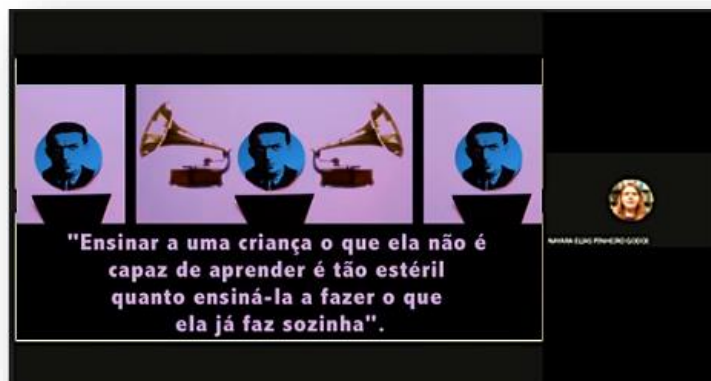
Reunimos o quinto e o sexto encontro devido à alteração que tivemos fazer no planejamento desses momentos. Nesse período, as professoras participantes estavam com uma carga de trabalho maior, devido ao final do trimestre e, por isso, replanejamos as atividades de estudo. Dessa forma, o conteúdo 1 (Teoria Histórico-Cultural: perspectiva históricas e teóricas) da Unidade II (As contribuições da Teoria Histórico-Cultural para uma educação desenvolvendo na Educação Infantil) foi organizado em duas partes, sendo a primeira no dia 16/03/2021 (5º encontro) e a segunda no dia 23/03/2021 (6º encontro).

Para o quinto encontro, como sugestão das participantes, foi indicado o vídeo: Lev Vigotski - Questões Históricas e Metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural⁸⁴ para iniciarmos os estudos acerca da THC, e conhecermos o contexto histórico, social e cultural em que a teoria foi criada. Assim, o 5º encontro teve como objetivo de ensino possibilitar o conhecimento sobre a THC, discutir algumas questões históricas e teóricas acerca da sua constituição e identificar os conhecimentos que as professoras já possuíam a respeito da teoria. As ações mentais realizadas pelas professoras foram: assistir ao vídeo indicado com o intuito de analisá-lo, problematizando as questões relacionadas à constituição da Teoria Histórico-Cultural e discutir as suas impressões na interação com a outra professora participante e com a pesquisadora.

Iniciamos o encontro conversando sobre as percepções que as professoras tiveram do vídeo, o que gostariam de destacar, se tinham alguma dúvida a respeito de alguma informação. Depois, projetamos uma apresentação gráfica para destacarmos alguns elementos da THC e conversar com as professoras, apreendendo o que já conheciam da teoria e o que descobriram como novos elementos a serem incorporados.

⁸⁴ Disponível em: <https://vimeo.com/221094653/08473824d1>

Figura 12 – Apresentação Gráfica - 5º encontro



Fonte: Acervo da autora, apresentação gráfica feita a partir do vídeo indicado, 2021

As professoras destacaram a importância do caráter social da educação escolar, da interação social entre os sujeitos, a relevância da mediação nesse processo e na possibilidade de ofertar uma educação de qualidade pensando na condição social dos sujeitos e na sua possível transformação. As professoras disseram considerar Vigotski um importante teórico, e que seus estudos contribuem de forma significativa para pensarmos a educação das crianças. Destacaram os estudos do autor dedicados à defectologia⁸⁵, que de acordo com as participantes, demonstra que Vigotski se preocupava com a constituição dos sujeitos como um todo e em toda a sua complexidade.

[...] achei tão interessante que Vigotski tenha estudado também as pessoas com deficiência, tentar entender o psicológico dessas pessoas... [...] o olhar dele não é no biológico em si, no corpo da gente, a gente não depende só do corpo para o desenvolvimento. Ele acredita que é no social, na interação, no convívio com os outros que acontece o desenvolvimento do ser humano. Então, eu sempre admiro Vigotski por isso. E não há lugar melhor que a escola para ter esse convívio (PROFESSORA RAFAELA, CADERNO DE BORDO, 2021).

Essas percepções acerca dos conhecimentos da teoria e de como as professoras já a compreendiam nos chama atenção, pois esses destaques mostram que os estudos anteriores, as dinâmicas sugeridas e as atividades elaboradas para o estudo dos materiais disponibilizados, de certa forma, movimentaram o pensamento das professoras. As discussões realizadas coletivamente, as trocas de experiências, os relatos das vivências,

⁸⁵ Defectologia – estudo de crianças com deficiências. Vigotski, em 1924, após a conclusão de alguns estudos, dedica-se aos estudos da educação de crianças cegas, surdas e mudas (PRESTES, 2010).

nos mostraram que algo havia sido modificado na fala e na reação das professoras. Esse movimento foi verificado também no sexto e sétimo encontro, pois as professoras trouxeram mais elementos para reflexão.

No sexto encontro, continuamos estudando o conteúdo: Teoria Histórico-Cultural: Perspectivas Históricas e Teóricas. As professoras conseguiram realizar o estudo do material disponibilizado e a atividade proposta para a orientação do estudo. As condições para o estudo foram: a leitura do texto 4 - *Lev Semionovich Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da Psicologia histórico-cultural*, dos autores Zóia Prestes, Elizabeth Tunes e Ruben Nascimento (2013)⁸⁶; assistir ao vídeo complementar e realizar a atividade proposta: destacar os conceitos fundamentais expressos no material de estudo e escrever o que compreenderam sobre ele. Vejamos:

Quadro 6 – Unidade II: 6º encontro: A Teoria Histórico-Cultural: perspectivas históricas e teóricas (II parte)

Objetivos da professora pesquisadora	Ações mentais a serem realizadas pelas professoras participantes da pesquisa
- Identificar como as professoras assimilaram os conceitos destacados, a partir do estudo do material indicado e das reflexões do encontro anterior. - Estabelecer relações entre os conhecimentos referentes a teoria elaborados no encontro anterior e os conhecimentos elaborados neste encontro, a partir das discussões sobre os conceitos que consideram fundamentais na Teoria Histórico-Cultural.	- Fazer a leitura do material indicado. - Assistir ao vídeo sugerido como material de estudo complementar. - Após o estudo dos materiais disponibilizados, pensar, refletir sobre os conceitos que consideram fundamentais na Teoria Histórico-Cultural encontrados no texto base, registrá-los no documento Atividade 5 e escrever o que compreendeu deles. - Postar a atividade no AVA.

Fonte: Elaborado pela autora com base no plano de ensino da proposta formativa realizada na pesquisa

Como material complementar, indicamos o vídeo - Pensadores na Educação: Vygotsky⁸⁷. Para esse encontro, realizamos duas dinâmicas para a discussão das

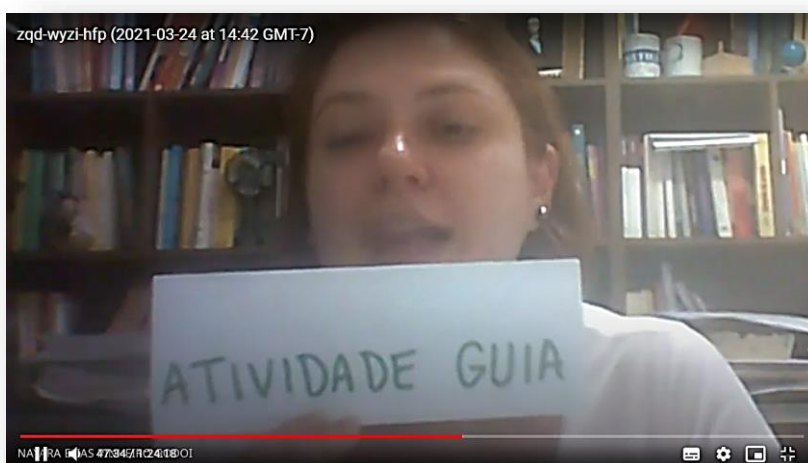
⁸⁶ PRESTES, Zóia; Tunes, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. *Lev Semionovich Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da Psicologia histórico-cultural*. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (orgs.) Ensino Desenvolvimento: Vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

⁸⁷ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BS8o_B5M9Zs

perspectivas históricas e teóricas da THC. A primeira foi a apresentação dos principais aspectos da vida e obra de Vigotski, tal como os equívocos de tradução; a censura de suas obras, os estudos voltados à defectologia e à pedologia⁸⁸; as contribuições para a educação; o estudo voltado aos processos psicológicos estritamente humanos, retomando as discussões realizadas no encontro anterior, entre outros aspectos.

A segunda dinâmica foi a seguinte: escrevemos em tiras de papel o nome de alguns conceitos da THC apresentados pelos autores no texto-base de estudo, e fomos sorteando durante o encontro, para conversarmos sobre eles. Dessa forma, fomos trabalhando os conceitos apontados no texto e, ao mesmo tempo, apreendendo a percepção e o entendimento das professoras acerca disso.

Figura 13 – 6º encontro – Dia 23/03/2021



Fonte: Acervo da autora, 2021

Nesse encontro, a professora Rafaela destacou a importância de se compreender a prática pedagógica pela teoria. Conforme a professora, este é o diferencial da THC dentro do contexto da EI: “[...] o bom de se estudar uma teoria é ver se na prática acontece, percebemos que Vigotski vivenciou isso com seus experimentos... [...] os conceitos estão interligados, a mediação, a zona de desenvolvimento proximal, a interação, o pensamento, a linguagem...” (PROFESSORA RAFAELA, CADERNO DE BORDO, 2021). Ao compartilharmos algumas situações vivenciadas no contexto da EI, relacionando-as aos elementos teóricos da THC, a professora Marta destaca:

⁸⁸ Conforme Vigotski (2018, p.18, grifos do autor) “[...] a pedologia é a ciência do desenvolvimento da criança. **O desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato da nossa ciência**”.

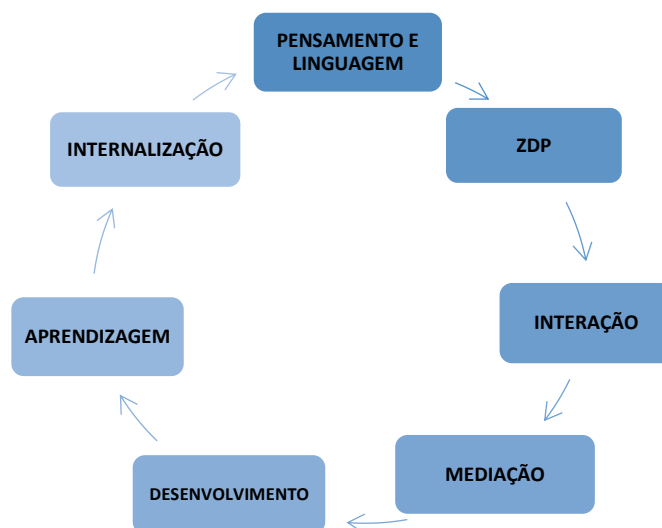
[...] as vezes, a gente poda a criança dizendo: - não, isso agora não, deixa para depois... agora minha consciência pesou, fiquei chateada mesmo, porque a gente faz muito isso, as vezes o momento do aluno é aquele ali e a gente tem que aproveitar o gancho e ensinar, apresentar aquilo que ele quer saber... ensinar a partir daquela resposta ou pergunta do aluno, temos que nos policiar quanto a isso (PROFESSORA MARTA, CADERNO DE BORDO, 2021).

Algumas situações foram compartilhadas pelas professoras a respeito da percepção e do olhar atento do professor em relação às crianças, ao seu contexto e à sua realidade. As professoras relataram que agora, esse cuidado e esse olhar têm que ser intensificados, devido à ocorrência de situações delicadas no enfrentamento da pandemia, como famílias em situação de desemprego, de fome, realidade que foi acentuada no contexto atual e está diretamente relacionada à educação das crianças.

Dessa maneira, observamos que as professoras foram assimilando alguns conhecimentos no decorrer das atividades síncronas e assíncronas. No início da formação, a concepção de infância e das instituições de EI estavam mais voltadas a questões assistencialistas. Com a construção que foi sendo realizada, percebemos por parte das professoras, uma educação voltada aos interesses e necessidades das crianças, ao acesso aos conhecimentos elaborados culturalmente pela humanidade, o olhar e a escuta atentas sendo agregadas às suas falas, tal como a maneira de se referirem à educação das crianças, demonstrando ao mesmo tempo, um olhar diferenciado para a sua própria atuação profissional.

Os conceitos fundamentais da THC destacados pelas professoras na realização da atividade proposta podem ser vistos no diagrama abaixo:

Figura 14: Diagrama - Conceitos Fundamentais na Teoria Histórico-Cultural



Fonte: Diagrama elaborado pela autora a partir da realização da Atividade 5

7º encontro dia 30/03/2021

Neste encontro, tivemos como objetivo de ensino elucidar algumas contribuições da THC para pensar e orientar uma proposta pedagógica desenvolvente para a EI. Para isso, indicamos o estudo do texto 5: *Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância*, da professora Suely Amaral Mello (2015)⁸⁹, e uma produção escrita, abordando as ideias do texto indicado, refletindo sobre como essas ideias movimentam as suas concepções sobre as práticas pedagógicas realizadas na EI, como condições para a realização da atividade proposta para este encontro.

Quadro 7 – Unidade II: 7º encontro: As contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a EI

Objetivos da professora pesquisadora	Ações mentais a serem realizadas pelas professoras participantes da pesquisa
- Refletir sobre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para se pensar uma proposta de educação para a infância, que tenha como perspectiva o máximo desenvolvimento das qualidades humanas nas crianças. - Identificar as especificidades que envolvem a educação das crianças pequenas.	- Ler o texto indicado. - Relembrar as pontuações, reflexões e conhecimentos elaborados nos encontros anteriores sobre o que é a EI, qual é o papel das instituições de EI e do professor para a educação da criança pequena. - Produzir um texto abordando as ideias do texto lido, fazendo uma reflexão sobre como essas ideias movimentam as suas percepções sobre as práticas pedagógicas realizadas na EI. - Postar a produção escrita no AVA (atividade final).

Fonte: Elaborado pela autora com base no plano de ensino da proposta formativa realizada na pesquisa

Fizemos a retomada do conteúdo da formação, direcionando o nosso debate à concepção de educação, de instituição educacional destinada à EI, do papel do professor dessa fase da educação, relacionando com os elementos da THC apontados pela autora para pensarmos sobre a qualidade das mediações realizadas na EI, entre elas, a utilização das tecnologias.

Utilizamos como instrumento didático a apresentação gráfica, exposta na figura abaixo, chamando atenção para algumas imagens e palavras que ilustrassem e exemplificassem os conceitos abordados pela autora. Indicamos, que essa dinâmica, em outro curso, poderá utilizar-se de outro recurso digital, como por exemplo, o *Jamboard*⁹⁰. Porém, para isso, é necessário

⁸⁹ MELLO, Suely Amaral. *Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância*. Revista Cadernos de Educação, n. 50, 2015.

⁹⁰ O *Jamboard* é um quadro interativo desenvolvido pelo Google, como parte da família G Suite. Funciona uma lousa digital interativa online, permitindo criar aulas interativas, compartilhar tela com os alunos através do Meet,

que o formador tenha se apropriado de tal recurso, atribuindo-lhe uma dimensão didático-pedagógica, da mesma forma, que os alunos também precisam apropriar-se das funcionalidades técnicas do recurso, para que seja possível, no processo de aprendizagem, realizar a ação mental, fortalecendo a relação dialógica, entre o sujeito consigo mesmo.

Figura 3 – 7º encontro – Dia 30/03/2021



Fonte: Acervo da autora, 2021

Para isso, precisaríamos de mais tempo, para que ambas – pesquisadora e participantes – pudessem apropriar-se das funcionalidades deste ou de outro recurso digital, mas em vista do tempo e das singularidades do processo, utilizamos a apresentação gráfica para suscitar o debate das ideias e, de forma colaborativa, uma contribuindo com o desenvolvimento do pensamento da outra, refletir sobre as concepções das participantes sobre práticas pedagógicas na EI e sobre as contribuições da THC para pensar essas práticas.

Apontamos as principais contribuições que as professoras trouxeram nesse encontro e que nos fizeram perceber que o objetivo para o encontro havia sido atingido: o olhar adultocêntrico⁹¹ em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças,

Sabe uma palavra que me chamou atenção – adultocêntrico – quer dizer, o adulto como centro da atenção e não a criança, é uma reflexão, faz a gente pensar, o aluno é que deveria ser. A criança tem que ser participativa na aula, considerar o que ela quer aprender, o que quer fazer, propor isso a ela. Isso eu achei importante (PROFESSORA RAFAELA, CADERNO DE BORDO, 2021).

possibilitando que eles editem o quadro colocando ideias e trocando opiniões sobre determinado assunto trabalhado em aula.

⁹¹ “O termo adultocêntrico aproxima-se aqui de outro termo bastante utilizado na antropologia: o etnocentrismo: uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro” (GOBBI, 1997, p. 26).

A teoria de Vigotski nos mostra que a criança está aprendendo ali desde o seu nascimento. Às vezes, a gente pensa que o bebê ali não sabe nada, e que nós que temos o saber e não é bem assim, a criança que chega ali na escola já sabe de muita coisa. Muitas vezes o nosso papel é o de mediador mesmo desses conhecimentos, por conhecermos um pouquinho a mais que eles e ajudá-los a ir além, a desenvolverem esses conhecimentos. É preciso também ir se igualando a eles, abaixar para conversar com eles, olhar nos olhos deles. Realmente, nós não somos o centro desse processo, não é só o nosso olhar que deve ser considerado. Deixar que eles percebam que são importantes e que nós estamos ali para ajudar (PROFESSORA MARTA, CADERNO DE BORDO, 2021).

Dando continuidade às percepções das professoras e às discussões realizadas nesse encontro, ainda destacamos a antecipação do processo de escolarização presente nas práticas pedagógicas da EI e a importância das interações e da brincadeira para o desenvolvimento infantil. Para isso, apresentaremos um relato das professoras, o qual julgamos importante para posterior discussão.

Ouvimos muito sobre a questão de as crianças começarem a frequentar a creche muito novinhas e as vezes atribuir isso ao fato da criança não querer ir para a escola em determinado período da sua vida. Isso nos coloca a pensar, será que não estamos antecipando etapas da vida das crianças? Na creche, ela recebe só cuidados ou lá também tem a função de escolarizar? É um assunto complexo. Claro, estamos preocupados em sempre fazer o melhor, não existe receita pronta. O sistema em si está tentando acertar, mas será que está dando certo? E tem também a cobrança das famílias, as mães ali das crianças de três, quatro anos que começam a questionar: -ah, mas meu filho está aqui e não está aprendendo, não está lendo, não está escrevendo. Na pré-escola, tem muito isso, principalmente nas turmas de cinco anos que antecede a alfabetização. Eu mesma sou uma pré - alfabetizadora, eu entrego... vou falar, não vou mentir, eu entrego meus alunos mesmo preparados para o 1ºano, com coordenação motora, com letra cursiva, mas eu sei que o sistema que retrata a Educação Infantil coloca – será que tinha necessidade de as crianças de cinco anos estarem preparados a esse nível? Então existem as críticas, tem os prós e tem os contras e eu falando enquanto professora de pré-alfabetização, eu vejo os pontos positivos lá no Ensino Fundamental sim dessas crianças que passaram pela pré-alfabetização, só que lá na frente se a gente for parar para pensar o que a autora trás no texto, será que essa criança alcançou o que precisava alcançar? Ou será que só aprender a ler e a escrever foi o objetivo principal? (PROFESSORA RAFAELA, CADERNO DE BORDO, 2021).

Nós somos mesmo muito cobrados na Educação Infantil. Mas temos que lembrar que quando a criança chega na escola ela nunca vai parar de estudar, de aprender. Então assim, se ela tem dois, quatro, seis anos ela nunca vai parar e tem algumas fases que a criança perde, porque depois que ela entra, aí pronto... ela brinca lá um pouquinho, mas aí já vai aprender a ler e a escrever. Então realmente grande parte dessa fase da infância, da brincadeira, ela perde (PROFESSORA MARTA, CADERNO DE BORDO, 2021).

Nesse encontro, foram relatadas pelas professoras e pesquisadora principal, situações que de forma equivocada conduziam às ações pedagógicas destinadas às crianças. Esta percepção foi compartilhada por ambas, após terem acesso aos conhecimentos teóricos trabalhados na formação. Isso pode ser exemplificado da seguinte forma: optar por guardar

determinado tipo de objeto com receio de que as crianças se machuquem, ao invés de ensiná-las para que serve e alertá-las de que o objeto pode oferecer perigo a elas, sendo necessário guardá-lo; ou, quando chegamos com todo o material pronto, e propomos que as crianças participem de determina proposta, sem primeiro conhecer o que as crianças já sabem ou gostariam de saber sobre o assunto a ser trabalhado.

8º encontro dia 06/04/2021

Este encontro foi o encerramento da parte teórica da formação continuada. Contamos com a participação das professoras pesquisadoras: Professora Mestra Fernanda Caroline Nascimento (Departamento de Educação Infantil - DEI/UFG), Professora Mestra Neuvani Ana do Nascimento (Secretaria Municipal de Educação – SME/Goiânia-GO) e Professora Doutora Moema Gomes Moraes (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/UFG) que discorreram acerca das suas pesquisas e experiências formativas em relação ao uso pedagógico dos recursos pedagógicos.

Figura 4 – Folder produzido para 8º encontro/Palestra de encerramento



Fonte: A autora, 2021

Esse encontro foi significativo, pois contou com a presença de autoras engajadas nos estudos da relação entre as tecnologias e a educação, que estiveram presentes de uma forma ou de outra na elaboração e materialização da formação continuada. As professoras pesquisadoras convidadas contribuíram para pensarmos a respeito da intencionalidade do trabalho pedagógico do professor ao propor a utilização de recursos tecnológicos em sua proposta educativa, perfazendo alguns caminhos trilhados no processo formativo realizado, atribuindo outro olhar dentro da perspectiva teórica adotada, partindo de suas vivências, de seus contextos de trabalho e de formação.

As professoras participantes da pesquisa sentiram-se valorizadas nesse processo; relataram terem aprendido mais do que contribuído, pois acreditam que estamos em constante processo de aprendizado. Acreditam no potencial comunicativo das tecnologias digitais e nas suas possibilidades de uso no contexto da EI, e, após a formação continuada relataram algumas questões que começaram a inquietar: a relevância de se compreender quem é a criança com a qual se trabalha, apreender a criança enquanto produtora de conhecimento / sujeito ativo, entender as características dessas crianças, quais são as suas necessidades, seus motivos para aprender e qual criança queremos formar (CADERNO DE BORDO, 2021).

Considerando esses aspectos, em primeiro lugar, o professor pensará a tecnologia que poderá ser utilizada, podendo ser esta digital ou não. As professoras demonstraram a preocupação pela oferta de outros instrumentos como canetinhas, canetões, tintas, entre outros recursos que possam ser utilizados ao organizar situações que promovam o encontro das crianças com a cultura, com o mundo que as cercam e não apenas o lápis e o caderno.

As falas das professoras pesquisadoras convidadas contemplaram também a visão delas em relação às tecnologias na educação antes e durante a pandemia da Covid-19. Ambas confirmaram a necessidade desses estudos estarem diretamente relacionados aos pressupostos educacionais, permitindo-nos vislumbrar melhor o que havíamos estudado nos encontros formativos, possibilitando-nos refletir sobre a educação realizada no REANP.

UNIDADE III - A ação pedagógica do professor de Educação Infantil e o uso de recursos tecnológicos (Relato de experiências e oficina prática)

9º Encontro - Relato de experiências – dia 22/04/2021

Para o planejamento e realização da oficina prática, primeiramente nos reunimos com as professoras participantes no dia 22/04/2021 para conversarmos a respeito das experiências

delas em relação às práticas pedagógicas e o uso emergencial de recursos tecnológicos atualmente.

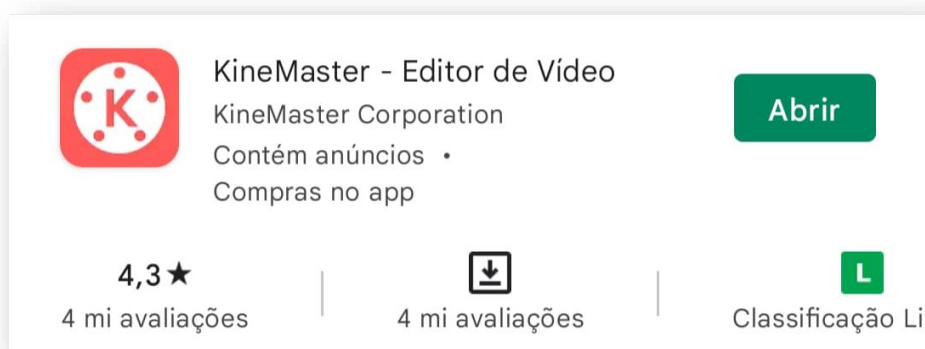
De acordo com as professoras, as atividades são planejadas em conformidade com a BNCC e o Currículo Referência para a EI do município. Quanto à utilização dos recursos tecnológicos, as aulas são gravadas em vídeo pelas professoras, orientando a ação pedagógica a ser realizada pelas crianças. Esse vídeo é enviado ao grupo de *WhatsApp* da turma e é dada assistência às famílias durante o período de trabalho das professoras. A devolutiva das atividades realizadas pelas crianças é feita por meio de fotos, áudios, vídeos a depender da proposta educativa. Ademais, ressaltam que são sugestões para as famílias, sem exigências, respeitando as particularidades de cada criança, de cada família.

O município disponibiliza às crianças de 4 e 5 anos uma apostila organizada pela equipe pedagógica da SEMEC com atividades em folha para serem realizadas, cujo conteúdo é o alfabeto, as famílias silábicas e os numerais. A realização dessas atividades é organizada pelas professoras que conduzem esses conteúdos em conformidade com a sua prática pedagógica.

Quanto aos usos dos recursos tecnológicos, a professora Rafaela destacou o aplicativo *KineMaster*⁹². Segundo ela, utiliza-o para gravar suas aulas em consonância com seu planejamento pedagógico. Conforme a professora, esse processo não aconteceu ‘de uma hora para outra’. Ela foi buscando alternativas que fossem ao encontro de sua proposta educativa. A partir do contato com algumas colegas nas redes sociais, ela conheceu o aplicativo e por meio das trocas de experiências foi se apropriando das funcionalidades do recurso. Ela disse compartilhar as produções audiovisuais no mesmo grupo do *WhatsApp* que envia sua aula e, também, nas redes sociais, a exemplo do *Facebook*.

Figura 17: Aplicativo *KineMaster* – Editor de Vídeo

⁹² O aplicativo *KineMaster* oferece um editor de vídeos e fotos bem interessante para os usuários de *Android*. Nele é possível adicionar imagens, alterar trilha sonora, fazer gravações e aplicar em temas divertidos.

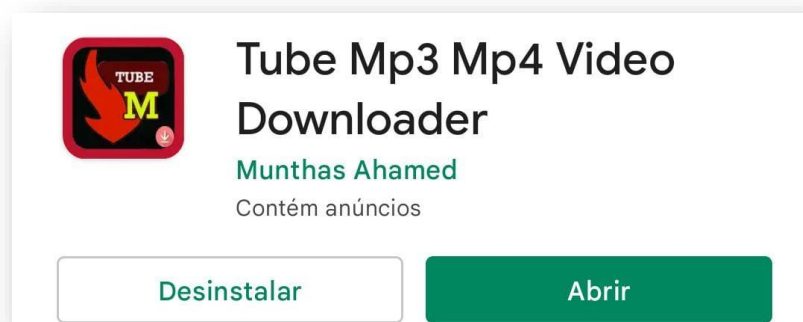


Fonte:

Fonte: Play Store – loja de aplicativo oficial do Google, 2021

A professora Marta destacou o aplicativo *TubeMate*⁹³ como um recurso que auxilia na proposição de atividades às crianças. De acordo com a professora, ela busca no aplicativo um vídeo ou uma música que esteja em consenso com o seu planejamento, faz o *download*⁹⁴ e envia às crianças pelo grupo de *WhatsApp* juntamente com a vídeoaula, com o objetivo de ampliar determinado conteúdo trabalhado com as crianças.

Figura 18: Aplicativo *TubeMate* – aplicativo para baixar músicas e vídeos



Fonte: Play Store – loja de aplicativo oficial do Google, 2021

Após o relato das professoras, conversamos sobre qual recurso tecnológico gostariam de utilizar nas suas propostas educativas e que atendesse aos objetivos e conteúdos traçados. Após algumas sugestões e a troca de experiências entre as professoras, ficou acordado que a

⁹³ O *TubeMate* é um aplicativo criado para fazer download de vídeos do *YouTube* rapidamente pelo *Android*. O serviço tem uma tecnologia que possibilita baixar um arquivo a partir de várias fontes, o que gera maior velocidade final.

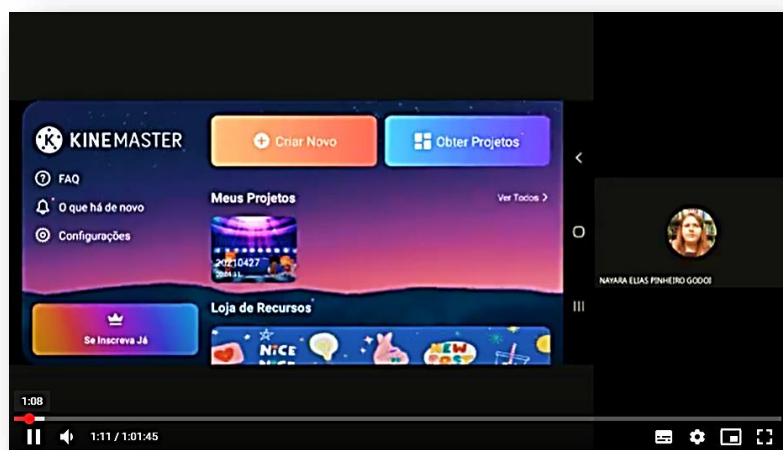
⁹⁴ *Download* significa transferir (baixar) um ou mais arquivos de um servidor remoto para um computador local. É um procedimento muito comum e necessário quando o objetivo é obter dados disponibilizados na internet. Os arquivos para download podem ser textos, imagens, vídeos, programas etc.

professora Rafaela conduziria a oficina nos ensinando a editar vídeos, utilizando o aplicativo *KineMaster*, pois no momento consideraram que a produção de vídeos (edição) seria o mais apropriado, haja vista que as aulas ainda estavam sendo ministradas no REANP. Ficou combinado que iríamos gravar um vídeo de uma proposta educativa em um fundo verde⁹⁵ e escolher um *background*⁹⁶ de nossa preferência para editarmos o vídeo no dia da realização da oficina dia 27/04/2021.

10º Encontro - Oficina Prática - dia 27/04/2021

Na oficina prática, a professora Rafaela conduziu-nos via *Google Meet*; ensinando-nos a utilizar o aplicativo *KineMaster* para editar o vídeo gravado anteriormente. Ela ensinou o passo a passo do uso do referido aplicativo, e juntas, editamos os nossos vídeos. Foi uma experiência produtiva, tivemos que utilizar dois dispositivos ao mesmo tempo: o celular e o computador. O vídeo foi editado pelo aplicativo instalado no celular e ao mesmo tempo tirávamos dúvidas também utilizando o *chat* do *Google Meet* pelo computador.

Figura 19 – Oficina Prática – Dia 27/04/2021



Fonte: Acervo da autora, 2021

⁹⁵ Ao gravar o vídeo com o fundo verde, no aplicativo *KineMaster* a função *Chroma Key* permite sobrepor textos, fotos e vídeos.

⁹⁶ Imagem ou vídeo que baixamos na internet e serve como segundo plano em determinado ambiente, neste caso, aparecerá como efeito de fundo no vídeo editado.

É importante observar que estávamos parecendo crianças, empolgadas em aprender a usar o aplicativo. A professora Marta, que estava com receio de não conseguir, realizou todas as etapas e as concluiu. No final, salvou a atividade, selecionando um tempo menor do vídeo que havia gravado. Por ser a primeira vez em contato com as funcionalidades desse aplicativo, é natural que esta situação aconteça. A professora Rafaela, com a finalidade de auxiliá-la, fez um vídeo explicando novamente o passo a passo da edição e nos enviou.

A oficina prática teve como objetivo aprender a usar o aplicativo *KineMaster* para editar os vídeos a serem gravados para as crianças, contendo as atividades propostas planejadas pelas professoras. Assim, as condições para a realização da atividade foram: gravar um vídeo, escolher um *background* de sua preferência e que estivesse de acordo com a proposta do vídeo, e editá-lo a partir das orientações realizadas pela professora Rafaela na condução da oficina. As ações mentais realizadas foram: gravar o vídeo, escolher o segundo plano para editar o vídeo (*background*), seguir as orientações para aprender as funcionalidades do aplicativo de edição do vídeo, editar o vídeo.

Trocamos experiências, sem perder de vista o nosso principal objetivo que foi refletir sobre o uso de um recurso tecnológico que atendesse o grupo de crianças com as quais as professoras trabalham. Para isso, dialogamos sobre as necessidades e motivos para aprender que a criança possui, o conteúdo a ser trabalhado, a avaliação desse trabalho em conformidade com seu período de vida e com a atividade que a guia, conforme apresentado nos capítulos 1 e 2 desta dissertação.

3.3.2 Avaliação da proposta formativa: o olhar das professoras participantes e da pesquisadora

Nesta sessão, vamos avaliar a proposta de formação continuada “Educação Infantil e Tecnologias: Um Olhar Formativo a partir de Elementos da Teoria Histórico-Cultural”, na perspectiva das professoras participantes e da pesquisadora, considerando os aspectos didático-pedagógicos da formação, os conteúdos trabalhados, os objetivos de ensino da professora formadora e pesquisadora, o desenvolvimento das atividades realizadas pelas participantes, as dinâmicas propostas para os encontros síncronos, a percepção das professoras sobre cada uma das unidades e como essa formação contribuiu com o olhar das professoras frente às possibilidades de trabalho pedagógico mediado pelas tecnologias.

No decorrer do processo formativo, a cada unidade fazíamos a avaliação dos conteúdos abordados, da metodologia utilizada e do formato adotado para a realização da proposta de

formação continuada – atividades síncronas e assíncronas. Desse modo, a nossa intenção foi apreender se a organização didático-pedagógica da proposta formativa havia contemplado as necessidades formativas das professoras participantes apontadas no diagnóstico inicial, e se no desenvolver do processo formativo, as participantes conseguiram apropriar-se de alguns elementos da THC para pensar e orientar a sua prática pedagógica na EI mediada pelo uso das tecnologias.

Os procedimentos organizadores das aprendizagens mesclaram o estudo dos materiais indicados, a realização das atividades de estudo, a participação e interação das professoras nas discussões dos encontros formativos.

As ações realizadas pelas professoras diante dos procedimentos organizadores das aprendizagens enquanto possibilidades de aprendizagem estabeleceram-se na compreensão do contexto histórico no qual a educação escolar foi sendo constituída, tomando-a como lugar indispensável ao desenvolvimento humano, organizada de forma intencional, proporcionando às crianças contextos favoráveis à apropriação dos conhecimentos construídos historicamente pelos homens (NASCIMENTO; PEIXOTO; MORAES, 2017).

Nessa acepção, o papel da escola e das instituições de EI em face da complexidade do mundo atual, requer ao professor a apropriação dos conhecimentos didático-pedagógicos que constituem a sua prática docente, bem como o conhecimento de quem são os seus alunos, quem são as crianças com as quais trabalham. Nascimento, Peixoto e Moraes (2017) fazendo referência a Libâneo (2009, p. 2) dizem que é preciso conhecer também, em relação às crianças,

[...] as suas características individuais, sociais e culturais, seus motivos para aprender determinados conteúdos, como aprendem, quais são as relações que estabelecem com o saber, quais são as características sociais e culturais do contexto que convivem, bem como, as formas de apropriação desse universo cultural.

Dessa forma, ao nos comprometermos com a formação docente para o uso das tecnologias na EI, nos remetemos aos conhecimentos necessários ao professor ao realizar a sua prática pedagógica. Dentre eles destacamos: o conhecimento dos conteúdos e a maneira como estes devem ser organizados, o conhecimento acerca do currículo que orientam as práticas pedagógicas na EI, o conhecimento da criança e de suas características, o contexto educacional do qual fazem parte e as finalidades da educação que se pretende realizar.

A articulação desses conhecimentos no fazer docente podem constituir-se na elaboração e efetivação de práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento mental das crianças, ofertando-lhes o encontro com as formas mais elaboradas da cultura, incluindo os artefatos tecnológicos.

Por meio do conhecimento da realidade educacional da qual as professoras fazem parte, tencionamos o nosso olhar a partir de elementos da THC para nos orientar quanto ao planejamento e efetivação da proposta formativa. Almejamos, a partir dessa forma de organização, refletir e analisar sobre a possível aprendizagem das docentes em relação às ações mentais realizadas frente aos estudos e às dinâmicas propostas. Estas tiveram como objetivo, proporcionar às professoras a reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, sobre o seu contexto educacional, o papel da EI e do professor dessa fase da educação para atuar frente aos desafios atuais impostos aos espaços educacionais, em que as tecnologias são parte e que exigem cada vez mais, novas formas de ensinar e novas formas de aprender.

Vejamos no quadro abaixo a avaliação das professoras acerca da formação continuada proposta a elas. Organizamos o quadro a partir do registro feito no caderno de bordo da avaliação que as professoras foram fazendo no decorrer da formação, ao final de cada unidade temática e, também, devido ao recorte realizado para contemplar os prazos da pesquisa.

Quadro 8: Avaliação feita pelas professoras sobre a formação continuada

UNIDADE TEMÁTICA	PROFESSORA RAFAELA	PROFESSORA MARTA
UNIDADE I O trabalho educativo e a sua relação com as tecnologias	<i>“Para mim foi ótimo, porque a gente não deixa de fazer uma reflexão em relação à educação. A gente foi lá na origem, fez a relação com a atualidade, com a pandemia... fez uma relação com o processo educativo, voltando ao passado e vivenciando essas experiências no presente. Esse processo nos faz refletir, chama a nossa atenção, entender o processo historicamente, com ou sem as tecnologias, as mídias. Entender os problemas e os desafios. Para mim, foi de grande valia”.</i>	<i>“Eu percebi que foi assim muito bom a gente ter falado da educação dessa forma, lá do início e de como ela está hoje. A gente presta atenção assim, que não houve grandes avanços. Aquela lei lá – educação para todos, a gente tem que ficar assim preocupados com essa frase, porque infelizmente não é para todos. Desde quando começou e até hoje, nós professores percebemos isso. Temos que estar avaliando essa fala e tentar mudar isso aí. Digamos que esse seja o nosso ponto fraco. E pensar o que nós podemos fazer para melhorar. Então, eu lá na minha salinha com as minhas crianças, eu tenho que ouvi-las mais e estar aproveitando tudo aquilo que elas sabem para tentar ensiná-las e mudar essa realidade, porque infelizmente a educação não é igualitária para todos e cabe a nós também mudar isso. Nós ainda</i>

		somos insubstituíveis, não existe mídia, tecnologia que seja melhor do que nós, o nosso trabalho é primordial”.
UNIDADE II As contribuições da Teoria Histórico-Cultural para uma educação desenvolvvente na Educação Infantil	“Eu acredito que a formação continuada do jeito que foi proposta é de grande valia sim. Dá para a gente aprender, trocar ideias, dá para interagir. Quanto ao formato, eu acho que foi bom, estive de acordo com os recursos que nós temos no momento, podem aparecer outros, mas dessa forma foi boa, atendeu bem. Também vai muito do compromisso, interesse e disponibilidade do professor em participar. A gente aprende, sempre estamos melhorando. No momento não vejo outra forma”.	“Eu acho assim, se lá onde eu trabalho se eu e as minhas colegas... se tudo isso que a gente vem estudando sobre a educação... eu penso que... assim, porque sempre trabalhei do meu jeito. Eu brinco com as crianças, mas tem que estudar (é assim que sempre trabalhei). Com essa formação, eu percebi que as vezes esse estudo não é tão importante, as vezes dependendo do dia, da hora... percebi que posso estar mais junto com eles, ouvindo mais, brincando mais, até também as minhas colegas, seria de muito valia para elas também. Porque as vezes a gente fica na sala, não pode nem ficar saindo com as crianças, nem estar ouvindo assim uma música mais alta ou mesmo diferente. Então, eu acho que devemos deixar de lado algumas normas e aproveitar mais o aluno, ouvi-lo também. Às vezes não é só aprender os números, as letras e as cores, mas se a gente parar e ouvir essa criança seria mais produtiva a aula, poderíamos ganhar aí mais uma semana de aula. Foi de muito aprendizado para mim, quanto as minhas práticas, eu acho que quando eu voltar, vou voltar diferente. Deixar que as crianças falem mais, participem mais. Claro que não vou deixar de trabalhar com eles, mas tudo pode ser mediado de uma forma diferente. Nem tanto ficar só na leitura e na escrita. E as vezes também a gente corta a criança e não deixa ela falar. Por isso que eu acho que se minhas colegas pudessem participar elas também aprenderiam muitas coisas e as vezes a gente erraria menos, porque a gente acaba errando em alguns aspectos,

		<i>pensando que está fazendo certo e não está, pelo desconhecimento mesmo”.</i>
UNIDADE III A ação pedagógica do professor de Educação Infantil e o uso de recursos tecnológicos	<i>“Fico agradecida e lisonjeada pelo convite de poder participar e contribuir em trocas de experiências pedagógicas, mas principalmente em aprender. Espero que tenhamos atingido o objetivo proposto”.</i>	<i>“Participar da Formação Continuada foi para mim um prazer, poder contribuir mesmo que um pouquinho, já me faz uma pessoa melhor. Aprendi muito com esse estudo. Sem falar que agora temos um vínculo muito forte, pois faço parte de um trabalho muito importante para sua carreira profissional e pessoal”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos registros no caderno de bordo, 2021

Quanto à avaliação da professora formadora e pesquisadora, a mesma avaliou a formação continuada como produtiva, uma vez que foi possível observar que o objetivo das professoras no início da formação estava voltado ao aprimoramento da sua prática profissional a partir das possibilidades de inserção das tecnologias na mesma, tomando-as enquanto elementos centrais. Com o desenvolvimento da formação, a realização das atividades propostas, os conteúdos trabalhados, a organização e estruturação dos encontros formativos, da interação e participação das professoras, foi perceptível que a partir dessas condições, as necessidades e as motivações das professoras foram sendo modificadas e que no decorrer do processo, os seus objetivos começaram a vir ao encontro dos objetivos da proposta formativa: apreender elementos da THC para refletir sobre a utilização das tecnologias digitais nas práticas pedagógica na EI.

Em relação aos aspectos pontuados como negativos, a pesquisadora ressalta que as condições de estudo muitas vezes foram afetadas pela sobrecarga de trabalho das professoras participantes, acarretando a falta de tempo para realizarem o estudo do material indicado, que em alguns encontros foram feitos parcialmente. Faz-se necessário ressaltar que no início, o desconhecimento do AVA acarretou o atraso da entrega da atividade 1 proposta no primeiro encontro e, também, destacamos a dificuldade encontrada na construção da Nuvem de Palavras pela falta de tempo, durante o encontro síncrono, para dedicarmos tanto às funcionalidades técnicas quanto pedagógicas dos instrumentos tecnológicos utilizados.

Por isso, para outra proposta de formação continuada, indicamos uma reflexão acerca dos pontos aqui destacados e que ao planejar os primeiros encontros seja considerado o tempo e os materiais, considerando que os participantes ainda estão se familiarizando com os aparatos

tecnológicos, quanto às suas funcionalidades técnicas que não devem ser dissociadas da sua função pedagógica.

Versaremos no próximo capítulo, a partir dos dados produzidos com as professoras na proposta formativa descrita, sobre a análise e interpretação dos dados apreendidos, observando e caracterizando os elementos da THC que nos orientem quanto aos processos formativos e os usos das tecnologias digitais na EI. No capítulo 4 também discorreremos acerca da construção do produto educacional desta pesquisa – *e-book*.

CAPÍTULO 4

AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo apresentaremos a análise e a interpretação dos dados a partir do estudo de alguns elementos da THC realizado na formação continuada em serviço proposta a duas professoras da EI. Para isso, retomamos a trajetória da construção do objeto de pesquisa, bem como do caminho metodológico, considerando o aporte teórico adotado, ou seja, a THC e tomando como ponto de partida para a compreensão dos dados três elementos teóricos para análise – a atividade pedagógica, a apropriação e a mediação. Ainda, neste capítulo, discorreremos brevemente sobre o *e-book*, produto educacional da pesquisa, construído a partir da experiência formativa vivenciada com as professoras.

O que nos motivou, inicialmente, foi a busca por respostas que nos possibilitasse compreender o uso pedagógico do recurso tecnológico ao planejar, organizar e executar ações pedagógicas na EI que estivessem voltadas para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Porém, neste caminho marcado por idas e vindas, construções e reconstruções que o estudo da THC nos possibilitou, explicitado na introdução deste trabalho, entendemos que essa compreensão seria possível, se o professor enquanto o organizador do trabalho pedagógico e das condições de aprendizagem ofertadas as crianças, também tivesse a oportunidade de participar de uma formação continuada em serviço, pensada a partir de sua realidade objetiva, permitindo-o apropriar-se de conhecimentos teóricos, refletir sobre sua realidade social e educativa, podendo esta, promover um salto qualitativo em sua consciência e autonomia.

Por esse motivo, sentimos a necessidade de criar a proposta de formação continuada descrita no capítulo 3, partindo das necessidades formativas precípuas das professoras em relação às condições objetivas em que desenvolvem seu trabalho, das suas concepções acerca do papel da educação escolar, do professor e da EI, para juntas, investigarmos: *Quais elementos da Teoria Histórico-Cultural podem contribuir com a ação pedagógica do professor ao usar as tecnologias na Educação Infantil?*

Para compreender a atividade de trabalho do professor, isto é, o trabalho pedagógico realizado pelo professor, nos apoiaremos no conceito de atividade (LEONTIEV, 1978) para fundamentá-lo quanto à sua organização numa perspectiva de ensino desenvolvente. Para isso, tomaremos o conceito de apropriação (LEONTIEV, 1978) para compreender como os sujeitos

(professor/ aluno/ criança) adquirem conhecimento “pela via do pensamento teórico e dos conceitos científicos, visando ao desenvolvimento do psiquismo, das funções psíquicas superiores” (MOURA, et al., 2010, p. 220).

A apropriação dos elementos da THC estudados na formação continuada realizada, estiveram voltados à compreensão da importância que a atividade pedagógica do professor tem no processo de formação dos sujeitos. Esse processo se dá na relação mediada pelos instrumentos culturais, entre os sujeitos e dos sujeitos com os objetos (Moura, et al., 2010). Assim, ao propor os diferentes recursos tecnológicos oferecidos pelas TIDC, o docente da Educação Infantil está inserindo em contexto escolar aspectos que pertencem às relações culturais da sociedade.

À vista disso, também nos apoiaremos no conceito de mediação para apreendermos como podemos organizar situações significativas de aprendizagem na EI que promovam o desenvolvimento da aprendizagem utilizando as tecnologias nas relações e interações didáticas como um dos meios da ação pedagógica do professor.

A seguir, iniciaremos a apresentação da análise e interpretação dos dados divididos em seções que foram nomeadas a partir das falas das professoras participantes da pesquisa observadas ao longo da formação continuada, seguida dos elementos da THC que nos ajudaram na compreensão dos dados produzidos na pesquisa.

4.1 “*Estamos sempre em aprendizado*”: a formação continuada em serviço

A formação continuada de professores da EI para o uso das tecnologias surge da necessária compreensão de uma realidade presente em alguns contextos educativos, que envolvem a educação da criança pequena e têm inseridas em suas atividades, as tecnologias. É comum nos depararmos nestes contextos, por exemplo, com aparelhos de televisão sendo utilizados demasiadamente, muitas vezes, sem planejamento prévio e sem uma intencionalidade. Geralmente, esses usos estão relacionados aos momentos de espera da criança pequena pelo momento do banho, dos colegas na chegada, pelos familiares nos momentos em que os atendimentos nas instituições de EI são encerrados ou mesmo para passar o tempo.

Sendo esta, uma situação comum, em algumas instituições, como demonstrado na produção de dados da presente pesquisa, conforme exposto no capítulo 3, faz-se necessário, refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas nesses espaços educativos, sobretudo em relação à sua intencionalidade. Levantamos algumas questões, durante os momentos de formação, para refletirmos acerca dos relatos apresentados pelas professoras sobre a utilização

da televisão: para qual finalidade a televisão é utilizada na EI? Como os professores veem esse uso? Quais mediações são realizadas quando se está frente às telas? Essas são algumas questões que nos inquietam, e nos fazem refletir sobre como estão sendo planejadas, organizadas e executadas as atividades pedagógicas na EI com o uso das tecnologias.

De acordo com os estudos de Sancho (2006), Belloni (2010), Nascimento (2014), Peixoto (2012a; 2016) e Moraes (2016), a inserção dos recursos tecnológicos aos espaços educacionais, por si mesmos, não representam mudanças nos processos de ensino e aprendizagem, eles não solucionam os problemas educacionais.

Nascimento (2014), elucida que é preciso ampliar e debater a inserção dos recursos tecnológicos aos espaços educacionais, compreendidos como instrumentos culturais de aprendizagem. Essa inserção deve estar articulada com as

[...] teorias sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças, sobre a Educação Infantil com suas finalidades e formas de intervenção. O fato de a criança viver em um mundo com múltiplas possibilidades de acesso à informação não significa que ela vai, sozinha, transformar tudo isso em conhecimento (NASCIMENTO, 2014, p. 88).

Este fato corrobora a importância de conhecermos o que os sujeitos sócio-históricos (professores e crianças) fazem com as tecnologias para superarem os conhecimentos imediatos, alcançando os conhecimentos mais sistematizados. Como também, entender como esse processo, se traduz no desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores (PEIXOTO, 2016). Portanto, é relevante observar a utilização dos recursos tecnológicos e compreender o que os professores têm feito com as possibilidades que esses artefatos podem oferecer, enquanto elementos mediadores, no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Dessa maneira, o nosso intuito com a proposta de formação continuada em serviço foi criar um espaço de interação entre as professoras participantes e a pesquisadora, promovendo situações de aprendizagem, a partir dos pressupostos da THC, que envolvessem as concepções das professoras sobre o papel da educação escolar, da EI e do professor e debatesse acerca da atividade pedagógica. Nosso entendimento é que estes são os aspectos fundantes na organização do trabalho pedagógico do professor, com ou sem as tecnologias digitais em todas as etapas da educação, e nessa pesquisa no contexto educativo da EI. Por conseguinte, promover a partir de elementos da THC, a discussão sobre a intencionalidade do trabalho pedagógico nessa etapa da Educação Básica.

Para isso, conforme descrito no capítulo anterior, realizamos o diagnóstico inicial por meio do questionário e da entrevista semiestruturada, com vistas a conhecer as condições

objetivas de trabalho das professoras, bem como seus conhecimentos acerca do trabalho educativo, para planejar uma formação continuada que fizesse sentido às professoras. O desafio foi assegurar às docentes, as condições para que as mesmas exercessem a reflexão sobre o cotidiano das instituições de EI, sobre a sua prática pedagógica e sobre a realidade enfrentada na situação pandêmica, época em que estavam desenvolvendo a sua atividade de trabalho, utilizando os recursos tecnológicos para se comunicar e ministrar suas aulas, almejando, assim, a autonomia e a tomada de consciência das situações reais que desafiam o fazer docente (SILVA; CRUZ, 2020).

Por isso, a formação continuada foi planejada e executada seguindo o pressuposto de que “a atividade de aprendizagem da profissão consiste em que os professores adquiram conhecimento teórico, isto é, que reproduzam conscientemente as compreensões teóricas” (LIBÂNEO, 2004b, p. 136), logo, uma formação continuada pautada na indissociabilidade entre teoria e prática. Para isto, compreendemos a relevância deste tipo de movimento em que realidade vivida é discutida a luz do referencial teórico do campo da Educação, para assim pensarmos na complexidade do contexto vivido.

De acordo com Mello (2015), não há prática pedagógica que não esteja orientada por uma teoria. As nossas atitudes frente às crianças e ao seu processo de ensino e aprendizagem expressam as nossas concepções. Conforme a autora citada, é comum ouvirmos entre professores o seguinte ditado: “a prática na teoria é outra”, esse fato pode ser observado

[...] sempre que alguém repete asserções de uma teoria sem a preocupação de buscar os procedimentos para traduzi-las em práticas. Essa percepção da teoria também se reforça quando nos limitamos a repetir as afirmações teóricas sem utilizá-las para refletir sobre os problemas pedagógicos que enfrentamos e sem procurar utilizar a teoria para compreender e explicar as situações pedagógicas que nos preocupam. Ou, ainda, quando destacamos algumas afirmações do conjunto complexo de uma teoria e as repetimos de forma fragmentada e superficial – muitas vezes até torná-las uma obviedade. Em tais situações, no entanto, não se trata de uma teoria, mas de um discurso sobre uma teoria (MELLO, 2015, p. 2).

Esse fato reforça a nossa proposta de formação continuada, pois, se não estabelecermos uma relação consciente com a teoria que orienta o nosso pensar e fazer docente, “seremos adotados por um misto de falsas teorias, mitos, verdades já superadas e que se caracterizam como senso comum” (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017, p. 12).

Visualizamos algumas dessas situações nos dados do questionário e da entrevista semiestruturada, bem como em algumas falas das professoras. Como dito no capítulo 1, ao se dedicar à formação das crianças, a atividade do professor inclui a participação no planejamento de uma Proposta Político Pedagógica (PPP) que oriente o trabalho pedagógico intencional da

instituição educacional e do processo de apropriação da cultura pelas crianças. Quando perguntadas acerca da fundamentação teórica que norteia a PPP da instituição em que trabalham, uma professora respondeu que não conhecia, e a outra respondeu que a proposta da instituição viabiliza o aprendizado e o bem-estar da criança (QUESTIONÁRIO, 2021).

Dessa forma, apreendemos que a compreensão das professoras sobre fundamentação teórica do trabalho pedagógico difere, e ambas demonstram a falta de consciência de uma teoria sólida que oriente o seu fazer docente, e esta é a questão: “em geral não explícita para o professor, causa muitos danos às práticas pedagógicas, uma vez que, já de início, afastam seus atores de buscar nas teorias elementos de análise e reflexão que possibilitem a superação de práticas que merecem ser atualizadas” (MELLO, 2015, p. 2).

Em outro instrumento, perguntamos as professoras se elas utilizam alguma teoria pedagógica para orientar o seu trabalho pedagógico. Nessa pergunta, observamos que para uma professora, essa orientação teórica não está clara. Vejamos um trecho de sua fala: [...] *nada específico, eu tento ensinar, por lá no plano de uma maneira que possam entender* (CADERNO DE BORDO, 2021). Quanto a outra professora, percebemos, de certo modo, um engajamento em compreender na prática as reflexões teóricas por ela citada, porém, conforme apontado por Mello (2015), não é a teoria em si que a orienta, mas sim o discurso dessa teoria. Observem alguns trechos que comprovam essa percepção:

[...] eu uso teorias de vários pensadores e isso está assim na minha prática, eu cito muito a questão de Piaget, de Vigotski, Emília Ferreiro... [...] quando falei mesmo da questão de Piaget, que a gente não pode ultrapassar as etapas da criança, a gente tem que ter todo o cuidado, é onde as vezes entra a parte das cobranças, as vezes a gente cobra algo da criança que não é para estar cobrando... [...] também de Vigotski que a gente trabalha muito a socialização, porque ele acredita que a socialização faz toda a diferença, a interação, e eu acredito nessas teorias, porque a gente quando está na prática percebe que é verdade sim (CADERNO DE BORDO, 2021).

É relevante ressaltarmos que o fato apresentado acerca das teorias pedagógicas reafirma o perigo das incoerências do discurso pós-moderno e das teorias críticas no campo da educação. Esse fato, conforme Libâneo (2005), pode acarretar prejuízos aos processos curriculares e desviar a especificidade do campo da educação.

Diante dessa situação concreta de compreensão da realidade objetiva das professoras, confirmamos a relevância da formação docente pautada na aquisição do conhecimento teórico, na compreensão de uma teoria e para com ela, poder problematizar, analisar e transformar as práticas pedagógicas desenvolvidas na EI. É por meio das reflexões da prática a partir das

direções teóricas, que é possível visualizar aspectos que podem passar despercebidos mediante o cotidiano da sala de aula.

As professoras consideraram importante a participação na pesquisa e na formação continuada, conforme as participantes “*tudo que fazemos adquirimos conhecimento*” (PROFESSORA RAFAELA, 2021), pois “*estamos sempre em aprendizado*” (PROFESSORA MARTA, 2021). Partindo desse entendimento das professoras, os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem são fundamentais para a constituição cultural dos sujeitos e, por isso, dedicamo-nos a essa proposta de formação contínua, pois acreditamos na relevância da formação teórica para o trabalho do professor, para a compreensão da função social que ocupa no processo de humanização das crianças.

[...] a aprendizagem e a formação de professores demandam que os sujeitos desenvolvam habilidades de pensamento, de interação e competências cognitivas. Essa concepção implica o condicionamento histórico-social do desenvolvimento do psiquismo humano, que se realiza no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação e a interação entre as pessoas em ambientes de ensino e aprendizagem (ARAÚJO, 2014, p. 61).

Isso posto, reafirmamos o nosso entendimento de que se a atividade do professor é a de promover a aprendizagem das crianças, “nada mais oportuno que o professor aprenda sua profissão na perspectiva em que irá ensinar aos seus alunos” (LIBÂNEO, 2004b, p. 136). Por esse motivo, a formação continuada em serviço foi planejada, organizada e executada seguindo alguns pressupostos da THC, e veremos, a seguir, como foi essa trajetória das professoras participantes, considerando as condições de ensino organizadas, a aprendizagem das professoras nesse caminho e as dimensões teóricas da atividade pedagógica, apropriação e mediação nesse processo.

4.1.1 “*Não existe tecnologia melhor do que o nosso trabalho*”: a atividade pedagógica e a utilização das tecnologias

Planejar o contexto de ensino e aprendizagem, segundo os pressupostos da THC, requer intencionalidade por parte do professor ao organizar sua própria atividade, isto é, “que o auxilia a tomar consciência de seu próprio trabalho e lidar melhor com as contradições e inconsistências do sistema educacional, na medida em que compreende tanto o papel da escola, dadas as condições sociais, políticas, econômicas, quanto o seu próprio papel na escola” (MOURA, et al, 2010, p. 214). Essas atividades, por sua vez, convergindo com suas ações de organização, orientação e avaliação, articulando a teoria e a prática almejando a transformação dos sujeitos

– alunos, crianças e nesse processo a sua própria transformação (MOURA, et al, 2010). Portanto, essa organização deve estar voltada aos processos mentais dos sujeitos, a apropriação da cultura mediante a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender. Isso posto, conforme temos discutido ao longo desta dissertação, o que nos motivou foi compreender como a utilização das tecnologias nos espaços educacionais podem contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, tomando como base teórica a THC. Para isso, passamos a conhecer os usos que as professoras fazem desses aparatos tecnológicos e como elas apreendem esses usos nos processos de ensino e aprendizagem, assim como, conhecem suas concepções acerca do papel da educação, da EI e do seu próprio papel no processo de formação cultural das crianças. A ideia era partir do contexto das professoras para promover o movimento do pensamento sobre a relação entre a teoria e a prática.

Com isso, fomos evidenciando os limites desses conhecimentos e propondo a partir dos elementos da THC, ampliá-los, possibilitando por meio do conhecimento teórico a reflexão das práticas pedagógicas realizadas na EI e do seu próprio fazer docente. Sabemos que com pouco tempo de estudo da teoria, equívocos em sua interpretação podem ocorrer, porém não nos dedicaremos aqui a apontá-los, mas sim evidenciar os saltos qualitativos percebidos na fala das professoras ao se referirem à criança, ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, e a forma pela qual se referem à sua própria atividade, após esse período curto de estudo.

A princípio, foi possível perceber que as professoras possuem um discurso de que utilizam tais recursos com intencionalidade, como assevera Moraes (2016, p. 38) “por meio de ações planejadas, organizadas e executadas para promover o ensino e a aprendizagem”. No entanto, em outros momentos existe uma contradição ao afirmarem que as tecnologias se destinam aos momentos das brincadeiras ou mesmo, passatempo.

Nos discursos, as professoras afirmam conhecer vários recursos tecnológicos e citam algumas possibilidades de sua utilização, vejamos o que nos diz a Professora Rafaela (Entrevista Semiestruturada, 2021): *“pode ser usado a TV, data show, a caixa de som amplificada, o aparelho de DVD, multimídia, o celular que uso tanto”*. Elas também trazem uma reflexão quanto ao uso pedagógico desses recursos. A professora diz estar de acordo com o seu planejamento pedagógico,

[...] às vezes uma história, musiquinha, porque eu danço muito, canto muito. Uso muito a TV na hora dos vídeos, das danças, então eu uso a caixa de som para a gente cantar, dançar, o microfone para eles falarem e cantarem nas apresentações, vai do planejamento, conforme o planejamento da aula (PROFESSORA RAFAELA, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA, 2021).

Elas ainda trazem aspectos que refletem a realidade dos usos de outras instituições educacionais; esses dependem dos contextos sociais, culturais e econômicos das instituições. Esse fato pode ser observado na fala da Professora Marta, pois quando a perguntamos sobre quais recursos podem ser usados nas instituições de ensino, a professora nos disse que seria importante que as instituições de ensino infantil não tivessem uma boa conexão com a internet, computadores e outros recursos disponíveis ao professor e as crianças, pois segundo ela, na instituição que trabalha não tem recursos tecnológicos disponíveis para uso pedagógico:

[...] lá onde eu trabalho a gente não tem isso aí sabe, a gente não tem nada, então quando a gente quer algo, assim, diferenciado, a gente tem que levar de casa, um notebook, porque lá não tem, lá tem televisão, mas não tem internet, então a gente usa vídeos, filmes (PROFESSORA MARTA, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA, 2021).

Porém, as entrevistas mostram que embora elas afirmem a relevância do trabalho intencional, ao descreverem suas ações durante o curso é possível perceber momentos em que os recursos tecnológicos ocorrem sem o planejamento, ou mesmo de maneira que reflitam os objetivos educacionais. Ao promovermos momentos que permitiram às professoras a compreensão sobre essa ausência de intencionalidade, compreendemos que a formação em serviço permitiu que elas identificassem esse distanciamento entre a teoria e a prática, aspecto relevante para que o docente possa reverter suas ações.

Nossa defesa é que formação docente deve pautada em um sólido conhecimento teórico que possibilite ao professor compreender a complexidade do desenvolvimento das crianças e que esses conhecimentos orientem suas ações, favorecendo a organização de contextos significativos de aprendizagens para as crianças. Os interesses das crianças pelos objetos técnicos são distintos. Estão inseridos em grupos que representam a maneira como os indivíduos lidam com eles. É importante lembrar que a criança aprende quando está inserida em um grupo social, interagindo com outras pessoas, com os objetos construídos ao longo da história, adquirindo conhecimentos sobre o mundo que as cercam. Para utilizá-los em espaços de formação, é necessário não dissociar a proposta e os objetivos educacionais desses aspectos.

Ao ampliarmos a discussão, observamos algumas afirmações realizadas pelas professoras sobre o alcance das tecnologias. Inicialmente a professora Rafaela afirmou: “a tecnologia é boa para quem sabe usá-la”. Notamos, no decorrer do diálogo, que não se trata apenas de aspectos pedagógicos, mas também da reflexão sobre as condições materiais e objetivas do trabalho docente, referindo-se à organização do tempo, do espaço e das condições de ensino ofertadas às crianças. Essa fala foi realizada após assistirmos ao vídeo: Tecnologia

ou Metodologia? e propormos a reflexão acerca do olhar que temos sobre as tecnologias na educação. Nossa compreensão, então, é que as reflexões entre o contexto e a teoria trazem questões que emergem de aspectos estruturais e de infraestrutura, e buscamos avançar nessa impressão, quando as professoras ressaltaram que para o uso das tecnologias contribua verdadeiramente com a construção do conhecimento do aluno, primeiro, o professor deve receber uma formação adequada para saber usá-las nos espaços educativos, assim como as instituições devem ter condições físicas e materiais – um espaço adequado, recursos tecnológicos disponíveis, acesso à internet e profissionais formados.

Nos primeiros contatos com as professoras, foi possível perceber uma visão mais centrada nas tecnologias, tomando-as como facilitadoras do trabalho pedagógico do professor, como possíveis soluções para os problemas educacionais, principalmente no enfrentamento à pandemia, em que as atividades de ensino estavam sendo realizadas por meio da utilização das tecnologias digitais, o que reforçou ainda mais a preocupação das professoras em relação à falta de recursos e de conexão com a internet:

[...] a maior dificuldade encontrada é a falta de internet para as famílias e do aparelho telefônico, nem vou falar de computador, vou falar é de aparelho telefônico mesmo (PROFESSORA RAFAELA, 2021).

Esses fatos corroboram as discussões realizadas no primeiro capítulo da dissertação e nos mostram também que mesmo a ideia de que a tecnologia pode resolver os problemas da educação, ou que ao utilizá-la estamos inovando os processos educacionais e, por isso, as crianças podem aprender melhor, é um discurso que foi sendo enraizado no cotidiano das escolas e na sociedade e que reverberam nas práticas educativas sem uma reflexão crítica sobre de fato o que é a tecnologia e como podemos tirar proveito de suas funcionalidades na educação.

Como nos ensinou Sancho (2006), ao inserir as tecnologias digitais nos espaços educacionais, é necessário repensar o ensino que tem sido ofertado aos alunos, conhecer as suas necessidades de aprendizado, seus interesses, qual o papel do conhecimento e da avaliação nesse processo, é pensar na formação docente, em currículos mais flexíveis, enfim, são questões que precisam ser refletidas.

Não se trata de adequar os usos das tecnologias às práticas enraizadas nas instituições de ensino, como pudemos perceber no vídeo, mas sim de pensar em como podemos transformar essas práticas a partir da reflexão sobre o papel das instituições de ensino, do papel do professor, dos alunos e do ensino e aprendizagem para o desenvolvimento dos estudantes.

Após iniciarmos os encontros síncronos, os diálogos e as reflexões pautadas nos estudos teóricos, percebemos que a reflexão sobre a prática das professoras mostra-se numa visão mais crítica em relação às tecnologias. Conforme o relato da professora Rafaela ao referir-se sobre o trabalho pedagógico do professor:

[...] a tecnologia é um meio, faz parte de um contexto, de um todo [...] independentemente do uso das tecnologias, o aluno tem que aprender os conhecimentos essenciais como a leitura, a escrita, a interpretação de texto e as operações matemáticas [...] somos insubstituíveis, não existe mídia, tecnologia que seja melhor do que nós, o nosso trabalho é primordial (PROFESSORA MARTA, 2021)

Diante dessa colocação, percebemos o movimento do pensamento crítico das professoras, a partir da própria realidade, ao trazerem elementos que sublinham aspectos pedagógicos, o que reforça o nosso entendimento de que essa é uma questão da educação, pois ensinar envolve processos mais complexos. Utilizar as tecnologias em espaços educativos com crianças envolve práticas educacionais que traduzem a concepção de ensino do professor ao inserir dinâmicas que promovam o desenvolvimento intelectual.

O modo como se propõe a aproximação das crianças às tecnologias deve ser objeto de reflexão dos professores, pois isso pode definir o quanto a instituição compartilha o princípio de inclusão das crianças num mundo que, sabemos, é em grande parte mediado pela tecnologia. Isso se faz com ações intencionais, com a proposição de determinadas práticas educativas e também da imersão das crianças em um ambiente tecnológico (OLIVEIRA, et al., 2012, p. 53).

Enquanto isso, o relato da professora Marta traz aspectos referentes aos hábitos e às tradições que permeiam o contexto das crianças daquela faixa etária.

Tem outros meios, tem tantos jogos bons... [...] as crianças não brincam mais como antes... [...] a criança já tem contato em casa e as vezes se a mãe deixar, fica horas e horas, então na escola isso deve ser ponderado... (PROFESSORA MARTA, 2021).

É possível observar nesse relato a preocupação de que a intencionalidade da atividade pedagógica do professor deve observar, ainda, o planejamento para fins pedagógicos que resgatem uma série de atividades que permitem o desenvolvimento de diferentes aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil. Por isso, reforçamos que ao planejar o uso pedagógico das tecnologias digitais nos espaços educativos, estes “devem ocorrer dentro de um conjunto de experiências que sejam motivadoras e eficazes nas práticas pedagógicas que objetivem a ação da criança” (NASCIMENTO, 2014, p. 115).

Portanto, a atividade pedagógica do professor não se refere à qualquer atividade, ou qualquer tarefa a ser desenvolvida. Uma vez que a compreendemos como atividade humana, que se constitui na forma em que são desenvolvidos os processos de ensino e aprendizagem. Leontiev (1978) define a atividade dos sujeitos como “os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo” (LEONTIEV, 1978, p. 315, parênteses do autor).

Disso, podemos apreender que a atividade pedagógica do professor deve estar voltada a um objeto e coincidir com o seu objetivo, ou seja, com o que o motiva a estar ali; por meio dessa atividade é que “se reorganizam os processos psíquicos e ocorrem as principais mudanças psicológicas na personalidade” (MOURA, et al., 2010, p. 217). Desta maneira a atividade de ensino do professor envolve

[...] dominar e mobilizar conhecimentos teóricos que se materializam em ações e em operações. Em vista disso, o processo de planejamento e de organização do ensino converte-se em tarefas mobilizadoras de aprendizagem das crianças. Com isso, o significado social da atividade docente adquire sentido pessoal e configura-se como fonte de autodesenvolvimento do professor, por seu caráter consciente e socialmente referenciado. Isso exige que o professor tome consciência de suas ações, perceba e compreenda os princípios teóricos dos pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que o orientam de modo a efetivar uma prática pedagógica coerente e consciente. Se entendemos o ensino como uma atividade orientada, isso desencadeia processos de reflexão, análise e síntese por parte do professor. Portanto, o motivo da atividade do professor é gerado pelo seu objeto – o ensino promotor de desenvolvimento. Para tanto, o professor precisa ter consciência de suas ações e seu esforço para atingir seu objetivo que é a aprendizagem.

Entendemos dessa forma, que a superação de perspectivas instrucionais sobre o uso das tecnologias em ambientes de ensino e aprendizagem envolvem, portanto, considerar as diferentes especificidades da faixa etária, dos interesses culturais, emocionais dos educandos e ainda observar o papel dos conteúdos que serão abordados em cada ação proposta de maneira que as crianças consigam desenvolver-se. Esse aspecto é fundamental para que o professor não se descole de sua intencionalidade e de seus objetivos educacionais.

Em vista disso, passamos à compreensão de como as professoras se apropriaram dos momentos de estudo propiciados pela formação continuada em serviço em relação à forma de conceber a educação destinada à criança pequena.

4.1.2 “A criança da Educação Infantil tem menos tempo para estudar”: a apropriação teórica das professoras

A frase que selecionamos para o título desta sessão revela a necessária apropriação de uma teoria para se compreender a prática. Quando a Professora Marta diz “*a criança da Educação Infantil tem menos tempo para estudar*” (CADERNO DE BORDO, 2021), ela refere-se ao tempo destinado ao ensino da leitura e da escrita, dos numerais, ou seja, de práticas pedagógicas típicas do Ensino Fundamental já mencionadas, e relaciona essa falta de tempo, às atividades que compõem a rotina de uma creche – como o almoço e o banho. Ao mesmo tempo, percebemos na fala da Professora Rafaela, a preocupação da mesma em contemplar os eixos de trabalho propostos para a Educação Infantil: “*mesmo que usamos o caderno, o lápis, realizamos também outras atividades relacionadas com a brincadeira e a interação*” (CADERNO DE BORDO, 2021).

Essa percepção sobre as práticas escolarizantes estiveram presentes ao longo das discussões, mas percebemos também a preocupação das professoras em contemplar os momentos das brincadeiras, uma vez que essa é a atividade guia ou principal das crianças de quatro e cinco anos (idade das crianças que as professoras trabalham). Atribuímos essa última percepção aos estudos realizados ao longo da formação continuada. Observamos que a forma que as professoras se referiam às crianças e às práticas pedagógicas propostas, começavam a contemplar mais, as especificidades de seu desenvolvimento, como, por exemplo, o respeito à faixa etária; a necessária adequação das atividades mobilizadoras das aprendizagens voltadas à brincadeira e nem tanto mais às atividades de leitura e escrita.

Na idade ou na infância entendida como pré-escolar – referente ao período de três a seis anos – a atividade principal é o jogo de papeis, e a imitação dos adultos em suas relações sociais é o objeto do faz de conta. Por meio do faz de conta a criança se apropria do mundo concreto dos objetos humanos, através da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos. O brincar como atividade principal das crianças de 3 a 6 anos é a forma pela qual as crianças, melhor se relacionam com o mundo, atribuem significados e sentidos, elaboram explicações para fenômenos e fatos. Por meio do brincar se constituem as bases orientadoras necessárias para a apropriação da leitura e da escrita (MAGALHÃES, et al., 2017, p. 225).

Conforme já dito, essas práticas acabam por causar um estresse desnecessário às crianças, uma vez que a criança “percorre um longo caminho no processo de comunicação, um caminho que vai construindo para si a ideia de signo, antes de compreender a linguagem escrita como uma forma de registro de seu objeto de expressão” (PEDERIVA, COSTA; MELLO, 2017, p. 16) e este domínio não ocorre de forma mecânica, ele é resultado de um processo longo da formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na concepção de Leontiev (1978), o processo de apropriação do mundo e dos objetos criados pelo homem ao longo da história é o processo pelo qual os sujeitos formam para si as

funções especificamente humanas. Portanto, é nas relações estabelecidas com o mundo a sua volta que os seres humanos se desenvolvem; relações estas que “não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições” (LEONTIEV, 1978, p. 275).

Por isso, a atividade pedagógica desenvolvida pelo professor é tão importante para a formação das crianças na EI, pois é nessa etapa da educação que as crianças estão formando suas funções psíquicas, pois estas, como já vimos não são dadas aos indivíduos ao nascerem, não são herdadas biologicamente, elas são aprendidas, internalizadas nas relações sociais que são estabelecidas com outros indivíduos, num processo de comunicação com eles. Logo, por meio de uma atividade adequada, processo este que Leontiev chamou de educação.

Em razão disso, é que nos dedicamos à compreensão da concepção das professoras sobre a educação, sobre a forma pela qual as crianças aprendem e se desenvolvem e qual o papel delas neste processo. Nossa intenção foi trazer essas reflexões para que possamos avançar no desenvolvimento das atividades docentes e superar os usos desses recursos de maneira efetiva. Foi possível notar que inicialmente as concepções das professoras estavam voltadas mais ao assistencialismo – as práticas do cuidado e da assistência às famílias menos favorecidas – e ao mesmo tempo, direcionadas à antecipação de aprendizagens próprias do Ensino Fundamental. Isso nos revelou quanto é importante e necessário investirmos na formação continuada docente. Ambas reconhecem a EI como uma etapa importante para a formação da criança, para sua constituição e transformação enquanto ser humano.

Quanto às suas percepções sobre o papel da educação escolar, como ressaltado no capítulo anterior, a Professora Rafaela destaca, a partir da leitura do texto *Uma escola necessária para novos tempos* – Libâneo (2004a), que nela seja disponibilizado o conhecimento que possibilite aos alunos a liberdade intelectual. Já a Professora Marta nos chama a atenção que a função de ensinar a leitura, a escrita e os cálculos ainda prevalecem, e que essa tecnologia “vem de décadas e mesmo assim ainda somos incapazes de entender que a educação deve ser mudada em todos os seus âmbitos” (CADERNO DE BORDO, 2021).

As reflexões destacadas nos fazem pensar sobre a instituição escola que cumpre funções que não são fornecidas por nenhuma outra instância, mas que precisa ser repensada como ressaltado por Libâneo (2004a), pois não detém o monopólio do saber. A educação incide em diferentes espaços, como tratado no capítulo 1 e, por isso, as crianças e os jovens chegam até a escola com vários conhecimentos adquiridos nas experiências vivenciadas nos diferentes

espaços que convive. Portanto, exige-se, conforme o autor citado, que a escola destine mais atenção à qualidade cognitiva das aprendizagens ofertadas.

Na EI, o trabalho pedagógico deve estar voltado para essa mesma atenção, porém não com a antecipação de práticas escolarizantes próprias do Ensino Fundamental, mas na

[...] articulação das experiências infantis com os conhecimentos do patrimônio científico, cultural, artístico, ambiental, técnico e tecnológico; promoção do desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo, ético e estético da criança, propiciando autoconhecimento e autonomia; ampliação das relações sociais e afetivas positivas; desenvolvimento da comunicação e expressão infantil por meio da apropriação e domínio das várias linguagens humanas; interação com o mundo físico e social; atividades ligadas às necessidades biológicas da criança; a brincadeira como uma das atividades privilegiadas para a aprendizagem e desenvolvimento infantil (BARBOSA, ALVES e SILVA, 2010, p. 3).

Todavia, gostaríamos de ressaltar as situações nas quais foi possível conceber as concepções das professoras, em relação aos estudos de alguns elementos da THC e perceber algumas mudanças na forma de se referirem ao trabalho pedagógico realizado na EI. Quando a Professora Rafaela (2021) nos diz que “*o bom de se estudar uma teoria é ver se na prática ela acontece*” e logo em seguida que “*os conceitos estão interligados, a mediação, a ZDP, a interação, o pensamento, a linguagem*”, observamos que as professoras estavam o tempo todo tentando fazer a relação entre os elementos teóricos e a sua prática pedagógica e ao dizer que os conceitos estão interligados, ou seja, que estão relacionados entre si, nos leva ao entendimento que as professoras compreenderam que para a criança aprender e esse aprendizado vir a ser “uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem” (VYGOTSKY, 2005, p. 40), as crianças devem estar inteiramente envolvidas na atividade, e devem ser considerados seus interesses, seus conhecimentos na aproximação com os conhecimentos elaborados.

Quando a Professora Marta (2021) diz: “*nossa agora minha consciência pesou, fiquei chateada*”, também percebemos esse novo olhar em relação à sua prática pedagógica. A consciência, de acordo com Leontiev (1978, p. 94), é “a forma histórica concreta do seu psiquismo. Ela adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens e transforma-se na sequência do desenvolvimento das suas relações”. Portanto, ao referir-se à sua própria consciência, compreendemos que na professora diante da apreensão dos estudos efetivados individualmente e coletivamente, dos diálogos e reflexões realizadas, algo havia sido modificado em seu modo de pensar.

A docência é o meio objetual no qual o professor está inserido, mediatizado pelas relações sociais, e é da docência, de sua atividade que advém necessidades formativas, que por sua vez, o impele a buscar meios para essa satisfação, é o motivo real que impulsiona a atividade. Nesse sentido, afirma-se que consciência e atividade social são indissociáveis (FRANCO; LONGAREZZI, 2011, p. 571).

As professoras ainda destacam que a palavra adultocêntrico chamou-lhes a atenção, pois conforme as professoras sublinham “é uma reflexão mesmo: quem deve ser o centro da atenção do professor? A criança ou o adulto”, referindo-se à participação da criança no planejamento de suas aprendizagens e na execução delas, considerando seus interesses e particularidades. Pontuam também que a criança aprende desde o nascimento, reforçando os diálogos estabelecidos acerca da função da escola e das instituições de EI – repensar a sua função e tomar a criança como um ser humano que traz consigo conhecimentos adquiridos em outros contextos sociais e culturais, portanto sujeitos sócio-histórico-culturais.

[...] a forma de ensinar na pequena infância tem uma especificidade que não se assemelha à aula ou às explicações verbais, porque o destinatário é a criança pequena e a forma como ela aprende nas diferentes idades exige uma organização do processo pedagógico que considere suas formas próprias de se relacionar com o meio a aprender – o que envolve também suas formas de expressão, uma vez que o processo de humanização se constitui de via de mão dupla em que a apropriação da cultura pela criança se completa com a objetivação da cultura pela criança (MAGALHÃES, et al., 2017, p. 223).

Após expormos aqui um pouco da trajetória de estudos e da apropriação teórica das professoras sobre alguns elementos da THC, ressaltamos um último trecho dos diálogos estabelecidos no 7º encontro e que nos reafirmaram o quanto é necessário e fundamental que o professor tenha um espaço pensado, organizado para que ele possa estudar, dialogar com seus pares, debater questões tão caras para os que se dedicam a EI:

[...] eu entrego meus alunos mesmo preparados para o 1º ano, com coordenação motora, com letra cursiva... [...] mas será que tinha necessidade de as crianças de cinco anos estarem preparados a esse nível?” [...] se a gente for parar para pensar o que a autora trás no texto, será que essa criança alcançou o que precisava alcançar? Ou será que só aprender a ler e a escrever foi o objetivo principal? (PROFESSORA RAFAELA, CADERNO DE BORDO, 2021).

[...] tem algumas fases que a criança perde, porque depois que ela entra, aí pronto... ela brinca lá um pouquinho, mas aí já vai aprender a ler e a escrever. Então, realmente grande parte dessa infância, da brincadeira, ela perde... [...] se as minhas colegas pudessem participar elas também aprenderiam muitas coisas e as vezes a gente erraria menos, porque a gente acaba errando em alguns aspectos, pensando que está fazendo certo e não está, pelo desconhecimento mesmo (PROFESSORA MARTA, CADERNO DE BORDO, 2021).

Nesse sentido, a formação continuada em serviço objetivou a aprendizagem (dimensões interpessoais) e o desenvolvimento (dimensões intrapessoais) docente. Para isso, buscamos partir do nível de desenvolvimento real das professoras sobre seu fazer docente, para o nível de desenvolvimento potencial com os estudos planejados, organizados e executados de forma intencional acerca dos elementos da THC, atuando na ZDP, retratada como “um espaço próprio das relações de mediação, que as ações de formação devem incidir. Todavia, a ZDP não deve ser compreendida apenas em termos de processos mentais individuais, mas de processos coletivos, campo por excelência da mediação” (ARAÚJO, 2009, p. 10).

4.1.3 “A televisão à disposição 24 horas”: a mediação na Educação Infantil

Conforme aprendemos com os estudos da THC, as relações do homem com o mundo são relações mediadas. Essa compreensão, de acordo com Fichtner (2010), foi possível tomando como referência as concepções desenvolvidas por Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos. Dessa maneira, os instrumentos referem-se à atividade humana, ou seja, à transformação dos elementos da natureza pela ação do homem, e nessa relação o homem transforma a si mesmo.

Como abordados nos capítulos 1 e 2, os instrumentos podem ser materiais ou simbólicos (signos). O instrumento material tem função mediadora entre a atividade do homem com o objeto, pois permite que o homem se relacione com os elementos da natureza, transformando o seu meio social.

O machado, por exemplo, corta mais e melhor que a mão humana. O instrumento é feito especialmente para um certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para a qual foi criada e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre os indivíduos e o mundo deles (FICHTNER, 2010, p. 17).

Os instrumentos simbólicos ou signos que Vigotski também chamou de instrumentos psicológicos, são criados para o controle das ações psicológicas, ou seja, são marcas externas que auxiliam o homem nas tarefas que exigem atenção ou memória. Por exemplo, quando fazemos “um nó num lenço para não esquecer um compromisso, fazer uma lista de compras etc. Os signos e o uso deles dependem sempre de um contexto social e histórico” (FICHTNER, 2010, p. 16).

Em relação à atividade pedagógica do professor, podemos depreender que se ela está voltada para o desenvolvimento psíquico dos sujeitos – crianças, jovens, adultos – esse

desenvolvimento dá-se a partir de atividades mediadas culturalmente. E a mediação, conforme Araújo (2009, p. 7) dá-se no campo da significação⁹⁷, que compreende “a criação e o emprego dos signos existentes na/pela atividade prática, configurando-se como uma generalização da realidade que se materializa pela linguagem”.

A teoria histórico-cultural defende, assim, que o conceito de mediação passa, necessariamente, pela compreensão do uso e função dos signos e instrumentos na formação das funções psicológicas superiores. É por essa razão que se pode afirmar, em termos de desenvolvimento psíquico, que a significação torna possível ao sujeito ao apropriar-se da experiência social da humanidade (objetivada na língua, nos sistemas de numeração, nas obras de arte e em toda sorte de produção cultural), desenvolver-se (ARAÚJO, 2009, p. 7, parênteses da autora).

Portanto, o trabalho pedagógico realizado pelo professor envolve a articulação entre os aspectos materiais e simbólicos, internos ou externos ao sujeito, individual ou coletivo. Conforme Peixoto e Araújo (2015), as atividades realizadas devem orientar os sujeitos para o conhecimento científico, conduzindo-se a partir do seu cotidiano cultural e social, através de ações de averiguação do meio externo. Como exemplo, as autoras nos dizem: “os alunos podem visitar museus, cinemas, teatros, exposições artísticas e produzirem relatos ou comentários sobre tal experiência. Trata-se de uma representação simbólica de sua percepção da dimensão material do objeto” (PEIXOTO; ARAÚJO, 2015, p. 52-53).

Nesse sentido, o trabalho do professor é intencional, ou seja, ele projeta esse desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades como finalidade do trabalho educativo. Desse modo, o seu papel é essencial neste processo, sua tarefa é “mediar, para as novas gerações, o acesso à cultura e, com isso, a possibilidade de reprodução, em cada criança, das aptidões humanas que são produzidas pelo conjunto dos homens e que, sem a transmissão da cultura, não aconteceria” (MELLO, 2003, p. 4).

Para tanto, para que essa mediação aconteça, o professor deve considerar os conteúdos a serem transmitidos às crianças, selecionando-os de forma adequada a torná-los assimiláveis, de maneira que provoque avanços na criança, uma vez que sem essa intencionalidade não aconteceria. O desafio está em propiciar meios para que a criança avance o nível de desenvolvimento já alcançado. Esse processo se dá nas relações e ações conjuntas que são estabelecidas entre a criança, o seu meio, o professor, seus pares e os objetos culturalmente elaborados pelas gerações precedentes.

⁹⁷ “As significações sociais devem ser compreendidas como as sínteses das práticas sociais conjuntas, a forma ideal de existência no mundo objeto” (ASBAHR, 2014, p. 267).

Assim, quando a Professora Marta nos diz: [...] *eu acho que quando voltar, vou voltar diferente. Deixar que as crianças falem mais, participem mais. Claro que não vou deixar de trabalhar com eles, mas tudo pode ser mediado de uma forma diferente. Nem tanto ficar só na leitura e na escrita* (CADERNO DE BORDO, 2021), percebemos que houve uma reflexão sobre a importância de a mudança na maneira da professora compreender seu papel enquanto docente e, também, das crianças serem mais ativas e participativas no processo de ensino e aprendizagem.

As percepções da Professora Marta, nos levam à reflexão que intitulou essa seção de discussão e análise. A Professora Rafaela, ao nos dizer que enquanto gestora de uma instituição de EI percebia que *“a televisão ali à disposição 24 horas estava para ocupar o tempo... hora relógio mesmo, ver o tempo passar...”* (CADERNO DE BORDO, 2021), nos direcionou ao debate acerca da intencionalidade dos usos dos recursos tecnológicos na EI, assim como de todo o seu processo educativo.

Como bem ressalta a professora, *“foi necessário mudar, estipulamos o tempo de uso e que a televisão fosse usada no pátio”* e ainda completa *“a televisão na instituição de Educação Infantil ela boa? É, mas na hora certa, sabendo usar e como usar”*. Essa situação vivenciada pela professora e na qual foi preciso repensar o uso do recurso, nos leva à necessária reflexão por parte dos professores, gestores, coordenadores pedagógicos sobre o uso pedagógico dos recursos tecnológicos nas instituições de EI. Isso reafirma a relevância da nossa pesquisa e indica a necessidade de os professores poderem dialogar sobre questões tão importantes e ainda tão presentes nos espaços educativos, e que reverberam diretamente em seu fazer docente e na aprendizagem das crianças.

Conforme Belloni (2009), a televisão ainda é um dos recursos tecnológicos mais utilizados nos espaços educativos. Através dela podemos obter informações sobre a atualidade, saberes acumulados ao longo da história e ainda apresenta normas de integração social, evidenciadas, por exemplo, nos desenhos animados infantis. Como já ressaltado, ao fazer uso desses artefatos, o professor tem a tarefa de selecionar os materiais e os conteúdos midiáticos que serão projetados às crianças, pois esses conteúdos expressam *“relações sociais e de trabalho, representados por seus personagens, seja em uma peça de teatro, uma música, desenhos animados ou filmes, podem cooperar com a manutenção de relações de subordinação, refletidas da sociedade capitalista, nas disputas entre a classe dominante e a classe trabalhadora”* (NASCIMENTO, 2021, p. 132). Mesmo não sendo o objetivo deste texto, é importante lembrar que nos diferentes recursos existem também traços da cultura e comportamento da sociedade;

por isso, não podem ser apenas escolhas aleatórias com o objetivo de ocupar o tempo das crianças.

As crianças estão nas instituições de EI para aprender, para desenvolverem suas capacidades psíquicas, ou seja, sua atenção, memória, pensamento, conduta, e não para passar o tempo. A função das instituições são a de proporcionar o encontro das crianças com a cultura, com os conhecimentos científicos e, por isso, devem ser repensados a intencionalidade desses usos, o tempo e os espaços em que se propõe essas atividades, bem como a relação das crianças com as tecnologias. “As significações transmitidas pela televisão são apropriadas e reelaboradas pelas crianças a partir de suas experiências e integram-se ao mundo vivido no decorrer de novas experiências” (BELLONI, 2009, p. 34).

Dessa forma, espera-se que o uso do recurso tecnológico seja planejado e organizado, e que o seu conteúdo seja escolhido de forma intencional pelo docente, podendo desse modo, possibilitar momentos de apreciação, reflexões e diálogos, ampliando o repertório cultural das crianças. O uso pedagógico desses artefatos deve estar de acordo com o interesse das crianças, evitando assim que desejem estar realizando outra ação no momento de sua utilização. Como por exemplo, na situação exposta pela Professora Marta: [...] *fui percebendo que as crianças enjoam da televisão, do filminho... eles querem mesmo é brincar! [...] então, é como se a gente estivesse perdendo tempo* (CADERNO DE BORDO, 2021).

Essa situação exemplifica o que temos discutido acerca do processo de apropriação pelas crianças da cultura elaborada, do papel da atividade nesse processo, das particularidades que envolvem a aprendizagem das crianças, como a adequação das atividades considerando aquelas que se sobressaem em termos de importância nesse processo – nesse caso, a brincadeira, atividade guia das crianças de três a seis anos de idade – e também o papel da mediação neste processo, que como já vimos, não está centrada apenas na figura do professor ou na presença de um objeto, mas nas relações que são estabelecidas nesse processo – as crianças, o professor, o conteúdo, o aparato tecnológico, o tempo, o espaço.

Neste sentido, a mediação entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico é o caminho e o resultado das relações que professor e alunos estabelecem com os saberes em um contexto social e historicamente construído. Na verdade, é o conjunto das relações sociais que precisa ser levado em conta nesse processo. É esse princípio que justifica o recurso ao conceito de mediação (PEIXOTO, 2016, p. 376).

Nesse caso, o que esperamos é que por meio dessa formação, as professoras sintam-se mais subsidiadas em suas buscas para além de adequar as tecnologias ao interesse das crianças, para que possam estabelecer relações como questionar, criar, avaliar, refletir, imaginar a partir

dos conteúdos exibidos por meio de artefatos tecnológicos (COSTA, 2016). Ademais, há também a necessidade da atividade estar clara para o professor, ou melhor, o professor precisa ter clareza sobre a quem propor a atividade, para qual finalidade e qual objetivo pretende alcançar.

4.1.4 “*Estávamos parecendo crianças*”: refletindo sobre o uso pedagógico do recurso tecnológico

Diante de tudo que foi exposto até aqui, gostaríamos brevemente de tecer algumas reflexões sobre o uso pedagógico do recurso tecnológico, a partir da experiência formativa com as professoras e das experiências por elas compartilhadas ao longo dos encontros síncronos a respeito dessa utilização neste momento pandêmico.

Durante os encontros síncronos e assíncronos, procuramos adequar as atividades propostas conforme as condições de uso das professoras, ou seja, conhecer quais recursos as professoras tinham mais proximidade, quais recursos as professoras haviam se apropriado melhor das funcionalidades técnicas. Compreendemos que uso do objeto técnico não deve se distanciar da atividade pedagógica do professor. O artefato tecnológico mais utilizado pelas professoras no momento inicial dos encontros formativos foi o celular e o aplicativo que mais haviam se apropriado para realizarem seu trabalho, o *WhatsApp*⁹⁸. Por isso, no início, utilizamos esse aplicativo para comunicação e apresentação de outros recursos e possibilidades de uso pedagógico na realização das atividades de ensino e aprendizagem propostas.

Quanto a essa utilização na proposta formativa, tivemos o objetivo de compreender os sujeitos participantes da pesquisa, seu contexto histórico-social e como isso pode influenciar sua vida e sua formação, como, por exemplo, a participação nessa proposta de formação continuada em serviço. Acreditamos que as professoras, ao vivenciarem essa contextualização relacionada à teoria, acabam por compreender possibilidades de realização de atividades nessa perspectiva com as crianças.

Para isso, realizamos toda a organização e planejamento, partindo dos objetivos traçados, tomando como referência as condições reais de trabalho das docentes, suas necessidades precípuas de formação, inserindo nessas percepções iniciais, o estudo de alguns

⁹⁸ O aplicativo do *WhatsApp*, faz parte da nossa cultura. Agora tem sido muito utilizado para nos comunicarmos, em relação à experiência das professoras. Também tem sido utilizado para enviar as suas aulas gravadas em vídeo, receber as atividades propostas às crianças, que são devolvidas em formato de foto, áudio, vídeo. Esse aplicativo, conforme relatado pelas professoras, também estava sendo utilizado para a comunicação com as famílias das crianças.

elementos da THC que nos ajudassem a pensar o fazer docente na EI, bem como permitissem refletir sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais nessa etapa da EB.

No decorrer da proposta formativa, fomos caracterizando alguns elementos da THC que nos conduzissem a esse objetivo. Reconhecemos as professoras participantes, enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais pertencentes a realidades diferentes, com experiências e vivências advindas de suas reais condições de trabalho. Essa foi a condição inicial para que pudessem expressar coletivamente suas necessidades e transformá-las em atividades formativas, potencializadoras do seu desenvolvimento profissional (FRANCO; LONGAREZZI, 2011, p. 571).

Para isso, traçamos as ações de aprendizagem para cada encontro formativo, de acordo com os conteúdos abordados em cada unidade, como também na proposição das atividades de estudo voltadas às ações mentais a serem desenvolvidas pelas professoras. Ressaltamos que nos orientamos pelos elementos constituintes do ato didático, pensando e refletindo a cada encontro: ensinar a partir de quê? Ensinar para quem, o quê, como? (Libâneo, 2012). Assim, as condições didáticas ofertadas às professoras no decorrer da formação continuada estavam voltadas à apropriação de alguns elementos da THC, cujo objetivo era possibilitar a reflexão sobre a prática pedagógica por meio do conhecimento teórico, através das interações e diálogos estabelecidos, organizando e reorganizando as atividades orientadoras dos estudos a cada encontro, respeitando e observando as particularidades das professoras e as disposições para estudo, com a intenção de oportunizar a apreensão dos conteúdos trabalhados. Dessa maneira, oferecemos condições de estudo para que as professoras também se realizassem nesse processo e se sentissem valorizadas.

Avaliamos que a realização da formação à distância, utilizando as tecnologias digitais, contribuiu para que as professoras pudessem vivenciar situações reais ao utilizarem essas tecnologias, e assim elas puderam abstrair e buscar soluções para problemas que costumam surgir ao utilizar as TDIC no cotidiano escolar. O ambiente de diálogo e trocas de experiências entre as professoras e com a formadora ampliaram as possibilidades de análise e confronto da teoria, da prática cotidiana das professoras, bem como das soluções para o uso dos diferentes recursos disponíveis nas plataformas digitais.

Conforme já apresentamos anteriormente, iniciamos o processo utilizando o *WhatsApp*, depois inserimos o *e-mail* para, então, começarmos a usar o AVA, que no nosso caso foi organizado no *Google Classroom*. O uso das tecnologias como recurso foi o nosso objeto de estudo; portanto, não podemos deixar de destacar o percurso das professoras nesse contexto. Quando iniciamos pelo *WhatsApp*, percebemos que as professoras compreendiam as

funcionalidades desse aplicativo; assim, estivemos atentas a esse aspecto de uso, pois sabemos que é um aplicativo que faz parte da realidade histórica da nossa época (VIEIRA PINTO, 2005).

Inicialmente, enviávamos alguns materiais de estudo por ele, até que as professoras se ambientassem ao AVA e conseguissem acessá-lo. Aos poucos, as professoras foram se familiarizando, e aprendendo a usar, também, as funcionalidades do Google *Classroom*, como no caso das postagens das tarefas de estudo.

Procuramos adequar, também, as condições e operações de aprendizagem propostas, avaliando os encontros, as necessidades e interesses das professoras. Por esse motivo, ressaltamos que alguns encontros foram replanejados e inseridos nesse processo, como outros recursos, além dos textos para estudo, vídeos, música, palestra, entrevista. Ainda, criamos alguns recursos metodológicos para os encontros, com a finalidade de promover a interação entre as professoras, e professoras e pesquisadora, suscitando diálogos, debates e reflexões acerca dos conteúdos trabalhados.

A apropriação das tecnologias com objetivos voltados para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares pressupõe novas formas de pensar e intervir na realidade concreta da prática pedagógica. Requer interação com outros sujeitos, possibilidade de aproximação e/ou inter-relação entre teoria e prática. Este é um desafio para a efetiva inserção das TIC nas práticas docentes. Entre outras ações, isso requer práticas bem fundamentadas que rompam com um uso acrítico das TIC, que possam ir além de um uso utilitário que acontece em dissonância com os conteúdos de ensino. Este rompimento demanda ações voltadas para a formação de professores conscientes, autônomos, crítico-reflexivos, que pensem diariamente suas práticas no contexto escolar. É necessário que, acima de tudo, estes professores tenham como objetivo a apropriação, pelos alunos, dos conhecimentos historicamente construídos, de modo que seja possível a implementação das mudanças necessárias a uma inserção crítica e reflexiva das TIC na escola (MORAES, BUENO, NASCIMENTO, 2017, p. 47).

Em relação ao trabalho das professoras, como vimos, elas disseram usar os recursos tecnológicos para fins pedagógicos, como foi dito pela Professora Marta, ou seja, para ampliar determinado conteúdo trabalhado com as crianças, ou conforme a Professora Rafaela, para projetar um vídeo, uma música, para finalidades como brincar, dançar, cantar. Foi evidenciado também que esses usos foram destinados ao momento da brincadeira, como exposto pela Professora Marta (quando se refere à ausência do parquinho e a substituição deste pela TV), ou mesmo, o uso desses recursos tecnológicos como um passatempo, o que foi demonstrado pela professora Rafaela, enquanto esteve gestora de uma instituição. E ainda, evidenciou-se a falta de estrutura física, assim como materiais disponíveis para esse uso nas instituições, como apontado pela Professora Marta.

Faz-se necessário reforçar o entendimento de que não são as tecnologias que determinam a forma como o processo ensino-aprendizagem deve acontecer, uma vez que esse processo se dá pelo entrelaçamento de fatores sociais, culturais, históricos, teóricos, didático-pedagógicos, institucionais, políticos, econômicos e formativos. Logo, espera-se que a defesa de um ou de outro recurso tecnológico esteja aliada às concepções pedagógicas que norteiam os processos educativos. Espera-se que aconteça de forma inter-relacionada com a realidade da escola, com os referenciais teóricos que ajudam compreender o desenvolvimento do pensamento, com as formas como os estudantes lidam com os objetos de conhecimento e se apropriam da realidade social, cultural e histórica (MORAES, BUENO; NASCIMENTO, 2017, p. 46).

É relevante também analisarmos sobre a forma como foi utilizado o *WhatsApp* pelas professoras. Destacamos que ele é amplamente utilizado como recurso de comunicação com as famílias e envio das atividades propostas (vídeo aulas e outros materiais). Além disso, a prefeitura disponibiliza apostilas com atividades voltadas ao desenvolvimento da coordenação motora, o ensino das vogais, alfabeto, numerais e outras atividades que são planejadas em conformidade com esses materiais enviados às crianças. Notamos que a edição e envio de vídeos são habilidades relevantes no contexto do trabalho docente. Isso conforme os próprios relatos feitos pelas professoras.

No relato da Professora Rafaela, ela afirma que aprendeu a utilizar o aplicativo *KineMaster* para editar os seus vídeos. Segundo ela, esse recurso oportuniza inserir mais elementos que podem chamar a atenção das crianças. A Professora Marta ressalta o uso do aplicativo *TubeMate* para enviar vídeos e músicas complementares ao conteúdo trabalhado, tendo ambos os aplicativos instalados nos seus celulares. Por isso, além de oferecer momentos de estudo de um aporte teórico que contribuisse para reestruturar as atividades das professoras para o uso das tecnologias, consideramos que esses aspectos deveriam ser considerados para a organização de um momento na formação destinado ao uso de recursos de edição. A ideia é de contribuir com a autonomia das professoras, pois assim elas poderiam abstrair as diferentes maneiras e usos, e realizar outras atividades conforme a realidade vivida por elas.

A oficina aconteceu ao final do curso, com uma proposta de atividades que permitissem às professoras aprender e exercitar o uso de recursos que contribuíssem com o cotidiano delas. Buscamos oportunizar um momento em que elas pudessem ter a prática, corroborando as discussões realizadas ao longo dos encontros. Contamos com a mediação da Professora Rafaela que compartilhou sua vivência com o aplicativo *KineMaster*. Ela nos motivou a aprender a usá-lo, ou seja, gravar vídeos para as crianças estabelecendo uma relação afetiva com elas, propondo algumas situações de aprendizagens compartilhadas com as crianças e suas famílias, pelo *WhatsApp*.

Nesse sentido, chamamos a atenção para o relato da Professora Marta: “*estávamos parecendo crianças*”, na realização da oficina prática. A percepção é que ao longo de toda a formação, fomos aprendendo e refletindo juntas, sobre a utilização dos recursos tecnológicos, sem nos distanciarmos da sua finalidade pedagógica. Por isso, a cada conquista na edição do vídeo, vibrávamos como crianças por termos conseguido, o que nos mostra que, sendo utilizados no processo de ensino e aprendizagem, esses artefatos proporcionaram entre nós ao utilizá-los, uma vez que a motivação foi aprender a usar o aplicativo para editar o nosso vídeo, este que seria um meio para se apresentar determinado conteúdo cultural às crianças.

É relevante considerar ainda sobre o percurso de desenvolvimento da pesquisadora. Isso, pois ela também teve que aprender sobre os recursos tecnológicos utilizados, como os aplicativos *Mentimeter*, *WordWall* a fim de gravar um editorial para acessar o *Google Classroom*, entre outros. Nesses momentos, o exercício da pesquisadora foi buscar o elo entre a teoria e a prática de modo a contribuir com os motivos das participantes da formação. A proposta era que as professoras pudessem apropriar-se de diferentes possibilidades. Assim, ao mesmo tempo, elas iam aprendendo a usar outros recursos para se comunicarem com a pesquisadora, por meio da inserção no AVA; postar suas atividades sem precisar usar o *WhatsApp* ou o *e-mail*; usar o *chat*, o computador e o celular; enfim, foram várias situações que nos foi possível articular os objetos técnicos e a proposta pedagógica, promovendo a interação entre os sujeitos e refletindo ao mesmo tempo sobre a utilização desses recursos nos espaços educacionais.

Não desconsideramos os conhecimentos de nenhuma das professoras participantes. Ao contrário, buscamos aprender sobre funcionalidades e possibilidades de uso na EI, tomando como referência os estudos e reflexões dos elementos da THC, a partir dos significados que elas haviam atribuído aos recursos tecnológicos considerados apropriados por elas mesmas,

4.2 O Produto Educacional

O produto educacional é uma das exigências para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica, e sua construção foi feita a partir da experiência formativa desenvolvida nesta pesquisa. Dessa forma, elaboramos um livro em formato digital – *e-book*, com o título “A Utilização das Tecnologias Digitais na Educação Infantil: Contribuições a partir de elementos da Teoria Histórico-Cultural”.

O *e-book* elaborado é um material de apoio aos docentes que atuam na Educação Infantil, construído a partir das reflexões da teoria adotada e da realidade observada. O objetivo

é contribuir com o planejamento, execução e reflexão de ações pedagógicas que utilizem as tecnologias digitais como meio para ensinar determinado conteúdo. Apresenta-se, também, como uma contribuição à formação inicial e continuada dos docentes que se dedicam à EI.

Organizamos no produto educacional materiais de estudo alinhados às possibilidades de utilização das tecnologias digitais, a partir da concepção crítica das tecnologias e dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, como sugestões para pensar e orientar a prática pedagógica na Educação Infantil.

O *e-book* foi organizado em 4 (quatro) capítulos. No primeiro capítulo, encontra-se a introdução, que retrata como foi desenvolvida a ideia da elaboração do material que emergiu de uma formação continuada realizada no desenvolvimento da pesquisa.

O capítulo 2 aborda brevemente o percurso histórico da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, para compreender como se constituiu a educação das crianças pequenas no Brasil, e como apreendemos a sua função social e os seus impactos no processo de formação e desenvolvimento das crianças.

O capítulo 3 tem o objetivo de discutir as tecnologias a partir dos estudos e reflexões da concepção crítica das tecnologias e a sua relação com a educação, especialmente, com a Educação Infantil.

O quarto e último capítulo busca refletir e apresentar, a luz da THC, algumas sugestões de utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil com o intuito de contribuir com a organização da prática pedagógica do professor.

O *e-book* é material de caráter público e pode ser acessado no *sítio* do repositório digital da Universidade Federal de Goiás (UFG); no Portal da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Página do Mestrado em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – (CEPAE/UFG).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção das tecnologias digitais aos processos educacionais é uma questão bastante discutida nas pesquisas que têm como objeto de estudo as crianças da EI. É também abordada por diferentes áreas do conhecimento, como vimos na discussão do capítulo 1 desta dissertação, porém o que nos propomos com esta investigação foi observar essa inserção, tomando como referência pressupostos pedagógicos que envolvem o ato de educar. Acreditamos que esta seja uma questão para ser debatida no âmbito educacional, pois trata de algo complexo que envolve intencionalidade, planejamento, organização e uma base teórica consistente pela qual devem ser orientados os processos de ensino e aprendizagem das crianças.

O uso pedagógico das tecnologias está previsto nos documentos normativos que orientam o trabalho pedagógico na EI, como as DCNEI e a BNCC, e tendo em vista a situação pandêmica enfrentada em que esses usos se fizeram necessários para a comunicação com as crianças, escuta das famílias e o fortalecimento de vínculos, acentuou-se a urgência em se debater um tema tão importante, que envolve diretamente o trabalho docente, pois ao mesmo tempo que promove possibilidades, acarreta desafios, o que converge para a necessidade de estudos e reflexões.

O que nos motivou a iniciar os estudos sobre as tecnologias presentes nos espaços educacionais, destinados à educação da criança pequena foi por serem estes artefatos culturais, presentes no cotidiano das crianças, capazes de promover aprendizado e desenvolvimento. Após nos dedicarmos aos estudos voltados a essa compreensão, apreendemos que os recursos tecnológicos por si só não promovem o aprendizado das crianças, mas sim o que fazemos por meio deles é que pode ou não promover situações de aprendizagem, além do desenvolvimento das crianças.

Uma situação comum observada na EI é, por exemplo, a utilização da televisão como recurso no dia a dia das instituições. Usos como esse, podem ser variados, e planejados de acordo com o conteúdo a ser trabalhado, para momentos destinados a brincadeiras ou mesmo para ocupar o tempo das crianças. Situações como essa, nos levou a analisar a partir do estudo de alguns elementos da THC, possíveis contribuições dessa teoria para a realização da ação pedagógica dos professores, ao usarem as tecnologias digitais na EI, sendo este o objetivo principal da pesquisa, efetivado com a criação da proposta de formação continuada em serviço descrita na dissertação.

Para que haja mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, faz-se necessário que eles estejam orientados por uma teoria que os possibilite compreender a sua

prática. Não nos referimos a discurso sobre a teoria, ou citar alguns fragmentos da teoria, ou até mesmo dizer que os seguem, como orientadores de seu trabalho pedagógico, mas na prática isso não se concretizar, de fato. Precisamos ter coerência quando assumimos uma teoria; é necessário refletirmos sobre o modo como nos relacionamos com a educação, como vemos as crianças, sua forma de aprender e para qual sociedade vamos nos dedicar a formá-las, pois trabalhamos com vidas que estão aprendendo a se formar como humanas.

A criação da formação continuada em serviço foi pensada e organizada seguindo os pressupostos da THC, pois acreditamos que o processo de formação é contínuo e o professor precisa ter um espaço de interação para estudar e refletir sobre o seu trabalho. Desse modo, o professor tem a oportunidade, como nos indica Silva e Cruz (2020) de retomar o seu *status* profissional e político, pois lhe é oportunizado rever a sua prática pedagógica e fundamentar a sua própria qualificação, o que posteriormente lhe proporciona tomar decisões sobre sua própria prática pedagógica.

Ao retomarmos o processo formativo do professor da EI, podemos observar que este foi marcado por lutas, contradições, idas e vindas no caminho da intelectualização desse profissional. Por isso, lutamos por ações formativas como essa que criamos a partir da pesquisa, para que o professor possa receber uma formação continuada voltada ao processo de humanização dos sujeitos, nos mesmos moldes em que propomos por meio dos estudos da THC, formar as crianças com as quais trabalhamos na EI.

Buscamos por meio da formação continuada efetivada promover situações de aprendizagem, a partir da THC, que envolvessem as concepções das professoras participantes acerca do papel da educação, da EI e do professor; o debate sobre a atividade pedagógica mediada pelas tecnologias digitais no contexto educativo da EI; e a discussão da intencionalidade do trabalho pedagógico nesta etapa da EB.

Portanto, a formação do professor deve estar voltada para questões como: quem é a criança da EI? Como ela aprende e se desenvolve? Quais especificidades envolvem o educar e o cuidar na EI? Por quais caminhos o professor pode trilhar? Qual papel o professor ocupa nesse processo tão essencial à criança pequena? Essas questões, entre outras, estiveram presentes nas nossas discussões e estudos. É necessário avançarmos na elaboração de práticas pedagógicas ofertadas às crianças, práticas muitas vezes já superadas que, como vimos, não contribuem verdadeiramente com o desenvolvimento psíquico das crianças.

Sabemos que o curto prazo destinado aos estudos da THC pode, às vezes, causar interpretações errôneas da teoria, mas, de acordo com o que foi evidenciado na pesquisa, é possível apreendermos elementos importantes dessa teoria e lançarmos um novo olhar frente às

ações pedagógicas desenvolvidas na EI, especialmente as que se propõem ao uso das tecnologias como recurso didático.

Para continuarmos a nos dedicar a essa investigação, avaliamos que poderiam ser observadas essas evidências na prática desenvolvida pelas professoras, ou seja, uma pesquisa que alcance os momentos do estudo teórico, das reflexões, construções e reconstruções, e que acompanhe esse processo até o local de seu desenvolvimento, isto é, a prática pedagógica em *lócus*. Isso não nos foi possível devido aos prazos destinados à escrita da dissertação e à produção do produto educacional.

Outro fato que também sentimos a necessidade de destacar para próximas investigações é que sejam oportunizados mais momentos de atividades teóricas e práticas, como a realização da oficina prática da pesquisa. Oportunizar mais encontros para criarmos, de forma colaborativa, possibilidades de uso pedagógico dos recursos tecnológicos, suscitando reflexões teóricas sobre essas produções e aplicações para e com as crianças. Além de proporcionar ao professor (a), também, um momento para que ele possa explorar as funcionalidades dos recursos tecnológicos que pretende usar, apropriando-se do objeto técnico e refletindo sobre as possibilidades pedagógicas de sua utilização.

Foi evidenciado que na forma como a formação continuada foi organizada, as professoras sentiram-se contempladas, pois estiveram envolvidas no processo desde o início da formação, que, por sua vez, foi pensada a partir das condições reais de trabalho das professoras, partindo de seus conhecimentos sobre a educação. Isso nos foi revelado, quando percebemos que a motivação no início do processo formativo foi sendo modificada pelas condições de estudo que lhes foram proporcionadas. Nem o cansaço declarado pelas professoras (no período pandêmico especialmente) e nem as condições físicas em realizavam os estudos (compartilhando com seus familiares os espaços domésticos) as fizeram desistir da formação. Pelo contrário, a cada encontro mostravam-se mais interessadas e participativas, relacionando os conceitos estudados à sua própria prática profissional.

Diante dessas considerações, reafirmamos a relevância desta pesquisa para o campo educacional, especialmente para a EI. Com esta investigação, ficou confirmado que a formação continuada em serviço é necessária, que os professores da EI merecem receber uma formação com bases teóricas sólidas que os permitam ultrapassar os limites do cotidiano e se reconhecerem enquanto trabalhadores intelectuais que desempenham importante função na formação psíquica das crianças atendidas na EI. Os professores da EI não são tias (os), não são cuidadores (as) das crianças, são professores (as) que têm a função social de ensinar, de seres mediadores ou agentes para as novas gerações terem acesso à cultura, o que se dá por meio da

promoção de situações de aprendizagem que coloquem a criança em atividade, e que isso mova seu desenvolvimento. Mas não é qualquer atividade. Por isso, o professor precisa ser conhecedor das especificidades que envolvem o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena. Como dito por Magalhães, Lazaretti e Pasqualini (2021), o professor por meio da sua atividade de ensino mobiliza a atividade de aprendizagem da criança, “produz novos carecimentos” às experiências da criança, condições que são mediadas pela sua atividade pedagógica.

O produto educacional, fruto da pesquisa realizada, o livro digital – *e-book*, foi elaborado tomando como base os resultados da pesquisa. Apresenta-se como uma contribuição à formação inicial e continuada de professores que se dedicam à EI, pela característica essencial que permeia todo o material: a relação entre a teoria e a prática do professor da Educação Infantil. Não se trata de um receituário, mas de um ponto de partida que considera a realidade do contexto que vivemos. Para escolha dos recursos tecnológicos da/para a formação, foram considerados os processos de apropriação e utilização que são feitos pelos sujeitos: as professoras e os estudantes que serão atendidos por esses recursos.

O *e-book* é material de caráter público e pode ser acessado no sítio do repositório digital da Universidade Federal de Goiás (UFG); no Portal da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Página do Mestrado em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – (CEPAE/UFG).

REFERÊNCIAS

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

ARAÚJO, E. S. **Mediação e aprendizagem docente**. In: Encontro Nacional de Psicologia Escolar e educacional. ABRAPEE, 9., 2009, São Paulo. Construindo a prática profissional na educação para todos. São Paulo: ABRAPEE, 2009, p.390-404.

ARAÚJO, C. H. dos S. ; PEIXOTO, J. **Docência online: trabalho pedagógico mediado por tecnologias digitais em rede**. ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL, v. 18, p. 404-417, 2016.

ASBAHR, F. da S. F. **Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP, v. 18, Nº 2, p. 265-272, maio/ago. 2014. Disponível em, <https://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0265.pdf>>. Acesso em 22 de set 2020.

BARBOSA, I. G. **Prática pedagógica na educação infantil**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BARBOSA, Ivone Garcia. Formação de professores em diferentes contextos: historicidade, desafios, perspectivas e experiências formativas na Educação Infantil. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.11, n.1, p. 107-126, jan. /jun. 2013.

BARBOSA, Ivone Garcia.; ALVES, Nancy N. de L; MARTINS, Telma A. T. **Organização do trabalho pedagógico na educação infantil**. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, A. M. C.; 282 VIEIRA, Lívia Maria. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

BARBOSA, Ivone Garcia; SOARES, Marcos Antônio. Educação Infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: Existirá um “novo normal”? **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 35-57, jan. / 2021. Disponível em: Acesso em 6 jun. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CANCIAN, Viviane Ache; WESHENFELDER, Noeli Valentina. Pedagogo Generalista – Professor de Educação Infantil: implicações e desafios da formação. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 45-67, jan./abr. 2018.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BELLONI, M. L. **Crianças e Mídias no Brasil: cenários de mudanças**. Campinas: Papirus, 2010.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Em Tese, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 68-80, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394 de 24 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução no 1, de 15 de maio de 2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006, Seção 1, p.1, 2006.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 – Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm Acesso 10 set. 2021.

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

BRASIL. **Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020**, revogada pela Portaria 544 de 16 de junho de 2020.

BRITO, K. D. M.; ARAÚJO, E. S. **Princípios e possibilidades da formação docente na perspectiva do trabalho coletivo**. *Obutchiênie*: Revista de didática e Psic. Pedag. Uberlândia/MG, v. 2, n. 3, p. 591-617, set./dez. 2018. Disponível em < <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47434>

CASTRO, R. M. de; LIMA, E. A. de. **Didática para a Educação infantil: implicações do materialismo histórico dialético e da teoria histórico-cultural**. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v.12, n. 35, p. 121-142, jan./abr.2011.

CEDRO, W. L.; NASCIMENTO, C. P. **Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural.** Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural. São Paulo: Edições Loyola, p. 13-46, 2017.

CÔCO, V. **Formação inicial e docência na educação infantil.** Unisul, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 95-112, Jan/Jun 2018.

COSTA, L. B. da. **A televisão na Educação Infantil: usos, funções e interações na Rede Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia/GO.** 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

COSTA, S. A.. **Educação Infantil, legislação e Teoria Histórico-Cultural: algumas reflexões.** In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. (Org.). Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores. 1ed. Curitiba: CRV, 2017, v. 1, p. 243-252.

CYSNEIROS, P. G. **Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora.** Informática Educativa, v. 12, n. 1, p. 11-24, 1999.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira.** Brasília: Inep, 2016.

FICHTNER, B. **Introdução na Abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky e seus Colaboradores.** Porto Alegre. 2009. 107 f.

FRANCO, P. L. J., & LONGAREZI, A. M. (1). Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da teoria da atividade. **EDUCAÇÃO E FILOSOFIA**, 25(50), 557-582. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v25n50a2011-07>

FRANCO, P. L. J.; SOUZA, L. M. A.; FEROLA, B. C. **Princípios didáticos e movimentos para uma “Obutchénie por unidades”.** *Linhas Críticas*, Brasília, v. 24, p. 475-497, 2019. Disponível <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19820/20628>> Acesso em 20 de jun. 2020.

FREITAS, M. T. de A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Cadernos de pesquisa, p. 21-39, 2002.

FREITAS, M. T. A. **A Pesquisa em Educação: Questões e Desafios.** Vertentes (São João Del-Rei), v. 1, p. 28-37, 2007.

FREITAS, M. T. de A. **Computador/internet como instrumentos de aprendizagem: uma reflexão a partir da abordagem psicológica histórico-cultural.** SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO MULTIMODALIDADE E ENSINO, Anais... 2, 2008, Recife. Anais eletrônicos... Recife, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/acomputador_historico_social.pdf Acesso em: 20 set. 2021.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não; cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 43. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOBBI, M. **Lápis vermelho é coisa de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 1997.

HADDAD, L., Folque, M. A. & BUSS-SIMÃO, M. (2018). **Apresentação Dossiê: A formação dos profissionais de Educação Infantil**. Poésis, 12 (21), p. 2-8.

Lei n. 12.056, de 13 de outubro de 2009. (2009). Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 2009.

LEONTIEV, A. N. **O biológico e o social no psiquismo do homem. O homem e a cultura. O desenvolvimento do psiquismo na criança**. In: O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. N. **As necessidades e os motivos da atividade**. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). Ensino desenvolvimental. Antologia. Livro 1. Uberlândia-MG: EDUFU, 2017. (p. 39-58).

LIBÂNEO, J. C. **Uma escola para novos tempos**. In: LIBÂNEO, J.C. Organização e gestão da escola: Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004a.

LIBÂNEO, José Carlos. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Educar em Revista, p. 113-147, 2004b.

LIBÂNEO, J. C. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação**. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas: Alínea, 1, 2005, p. 19-62.

LIBÂNEO, José Carlos et al. **Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática**. Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, p. 61-76, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e Docência: formação e trabalho de professores da educação básica**. CRUZ, Giseli Barreto da et al.(Org.). Ensino de Didática: entre recorrentes e urgentes questões. Rio de Janeiro: Editora Quartet, p. 77-110, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, abr./jun. 2015, p. 629-650.

LIBÂNEO, José Carlos. **A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino**. Revista Educativa-Revista de Educação, v. 19, n. 2, p. 353-387, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática**. In: LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V.; SUANNO, M. V. R.; ECHALAR, A. D. L. (Orgs.). Em defesa

do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: CEPED/Espaço Acadêmico, 2019.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Fundamentos psicológico-didáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural: a unidade dialética obutchénie desenvolvimento.** Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental. 1ed. Uberlândia: Edufu, 2017a, v. 5, p. 7-15.

MAGALHÃES, C. **Implicações da Teoria Histórico-Cultural no processo de formação de professores da Educação Infantil.** 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

MAGALHÃES, C.; GIROTTO, C. G. G. S.; SILVA, G. F. da; MELLO, S. A. **Planejando a ação docente para o máximo desenvolvimento da infância.** In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Org.); Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, p. 219-230, 2017.

MAGALHÃES, C.; LAZARETTI, L. M.; PASQUALINI, J. C. **Distanciamento das conquistas históricas da educação infantil: reflexões sobre a atividade pedagógica em tempos de confinamento.** Humanidades & Inovação, v. 8, n. 34, p. 107-116, 2021.

MARX, K. **O processo de trabalho e o processo de valorização.** In: O Capital. (Volume 1, Seção Terceira, Capítulo 5). São Paulo: Boitempo, 2013. (p. 255-275).

MELLO, S. A. **Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo.** Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 6, n. 12, p. 29-48, 2003.

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

MELLO, S. A. **Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância.** Revista Cadernos de Educação, n. 50, 2015.

MELLO, S. A. **A escuta como método nas relações na escola da infância.** In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Org.). Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. CRV, Curitiba - PR, 1 ed., 87-96 p., 2017.

MELLO, S. A.; LUGLE, A. M. C. **Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural.** Revista contrapontos, v. 14, n. 2, p. 259-274, 2014.

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 – GO.

MORAES, M. G.; BUENO, D. C.; NASCIMENTO, N. A. do. **Os usos das tecnologias por professores: de uma lógica utilitária à prática pedagógica.** Dialogia, n. 27, pág. 41-52, 2017.

MORAES, M. G.; PEIXOTO, J. **Estado do conhecimento como perspectiva crítica para as pesquisas em educação: 'educação e tecnologias' em questão.** Reflexão e Ação (versão

eletrônica), v. 25, p. 321-338, 2017. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9722>>.

MOREIRA, M. A. **A teoria da mediação de Vygotsky**. In: Teorias de Aprendizagem. São Paulo: EPU (1999): 109-122.

MOURA, M. O. de; ARAÚJO, E. S.; MORETTI, V. D.; PANOSSIAN, M. L.; RIBEIRO, F. D. **Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem**. Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan/abr 2010.

MULLER, J. C.; FANTIN, M. **Crianças, múltiplas linguagens e tecnologias móveis na educação infantil**. SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA: DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS, v. 2, 2014.

NASCIMENTO, F. C. **Os personagens midiáticos nas brincadeiras de faz de conta**. 2021. 221 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

NASCIMENTO, N. A. **As mídias digitais como instrumentos culturais no processo formativo de crianças de 4 e 5 anos**. 2014. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

NASCIMENTO, N. A.; COSTA, R. L.; RIBEIRO, R. D. B. **Trabalho pedagógico: um compromisso individual e coletivo**. In: ECHALAR, J. D.; PEIXOTO J.; FILHO, M. A. A. (Org.). Trajetórias: apropriação de tecnologias por professores da educação básica pública. 1ed.Ijuí: Unijuí, 2020, v., p. 59-79.

NASCIMENTO, N. A.; PEIXOTO, J. **Mídias digitais e desenvolvimento infantil: para além de rótulos e explicações**. Campo Grande, n.40, p. 119 - 138, jul. /dez. 2015.

NASCIMENTO, N. A.; PEIXOTO, J.; MORAES, M. G. **Educação Infantil e os usos educativos das mídias digitais**. In: II INTERFOR, 2017, Palmas. Formação de professores: currículo, saberes e práticas docentes. Palmas, 2017. v. único. p. 1187-1197.

NETO, O. C. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: DESLANDES, S. F. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. MINAYO, M.C.S. (organizadora). 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NOGUEIRA, A. A.; BISSOLI, M. de F. **Compreendendo o desenvolvimento da fala no interior da creche**. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Org.); Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2017, 276 p.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Z. R. de; MARANHÃO, D.; ABBUD, I.; ZURAWSKI, M. P.; FERREIRA, M. V.; AUGUSTO, S.; **O Trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta; 2012.

OSTETO, L. E. **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2000.

PASQUALINI, J. C. **Uma perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil.** Psicologia em estudo, v. 14, p. 31- 40, 2009.

PEIXOTO, J. **A inovação pedagógica como meta dos dispositivos de formação a distância.** EccoS–Revista Científica, v. 10, n. 1, p. 39-54, 2008.

PEIXOTO, J. **Tecnologia e mediação pedagógica: perspectivas investigativas.** In: ASSAR, M. C. M.; SILVA, F. de C. T. (Org.). Educação e pesquisa no Centro-Oeste: políticas públicas e formação humana. 1ed.Campo Grande: UFMS, 2012a, vol. 1, p. 283-294.

PEIXOTO, J. **Alguns mitos sobre a tecnologia e a inovação pedagógica.** JORNADAS LATINOAMEIRANAS DE ESTUDIOS SOCIALES DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGIA, v. 9, 2012b.

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. **Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação.** Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 25, n. 59/1, p. 367-379, 2016. DOI: 10.29286/rep. v25i59/1.3681.

PEIXOTO, J.; ARAUJO, C. H. dos S. **Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 253-268, Mar. 2012.

PEIXOTO, J.; ARAUJO, C. H. dos S. **A função mediadora de instrumentos na prática pedagógica online.** Educativa, Goiânia, v. 18, n. 1, jan./jun., 2015.

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

PEDERIVA, P. L. M.; COSTA, S. A. da.; MELLO, S. A.; **Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na educação infantil.** In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Org.); Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, p. 11-24, 2017.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, ano 21, n. 71, p. 45-78, jun. 2000.

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

PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais.** Tradução: Roberta de Moraes Jesus de Souza. Tradução do artigo “Digital natives, digital immigrants”, de Marc Prensky. 2001. Disponível em: <http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/attach/60222961/Prensky%20%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa! Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional.** 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Z. R. A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia. In: **Congresso de Educação Básica**. 2011. p. 1-4.

PRESTES, Z.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. **Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural**. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia-MG: EDUFU, 2013. (p. 47-65).

RAUPP; M. D.; ARCE, A. **A formação de professores de educação infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos**. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (Org.). Ensinando aos pequenos de zero a três anos. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 51-91.

RODRIGUES, C. A. C.; FREITAS, L. B. **Tríade na formação docente**. In: RODRIGUES, C. A. C. Formação: um desafio cultural. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

ROSA, S. V. L.; SYLVIO, M. C. de. **Teoria histórico-cultural e teoria do ensino desenvolvimental: bases para uma epistemologia psicológico-didática do ensino**. Educativa, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 419-448, mai./ago. 2016.

SANCHO, J. M. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e especificidade da Educação**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.

SAVIANI, N. **Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição**. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. (orgs.). Educação infantil versus educação escolar?: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. Universidade e Sociedade. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, n. 67, p. 36-49, 2021.

SEVERINO, A. J.; PIMENTA, S. G. **Apresentação**. In: OLIVEIRA, J. F. de; LIBÂNEO, J. C.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 2007.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação**. Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

SILVA, K. A. C. P. C. da. **A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora**. Revista Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA, K. A. C. P. C. da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

SILVA, K. A. C. P. C. da; CRUZ, S. P. da S. **A Formação Contínua do docente como questão epistemológica: alguns apontamentos**. In: ROSA, S. V. L. (Org.). Formação de Professores e

Ensino nas Perspectivas Histórico-Cultural e Desenvolvidor: Pesquisa e Trabalho Pedagógico. 1 ed – Curitiba: Appris, 2020. p. 23-37.

SILVA, K. A. C. P. C. da; CRUZ, S. P. da S. **Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica**. Práxis Educacional, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 1-16, 2021. DOI: 10.22481/praxis.edu.v17i46.8918. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8918>. Acesso em: 18 nov. 2021.

SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O.; SILVEIRA, M. de J. **A tradição do materialismo histórico-dialético na produção acadêmica sobre professores**. In: CUNHA, C. de; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da. (org.). O método dialético na pesquisa em educação. Campinas, SP: Autores Associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

TAPSCOTT, D. **Geração Digital: A crescente e irreversível ascensão da Geração Net**. São Paulo: Makron Books, 1999.

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P. A. **Teoria Histórico-Cultural: concepções para orientar o pensar e o agir docentes**. In: COSTA, S. A.; MELO, S. A. (org.). Teoria Histórico-Cultural da Educação Infantil: conversando com professoras e professores. 1. ed. Porto Alegre: CRV, 2017. p. 29-39.

TIBALLI, E. F. A. **Crise da sociedade, crise da educação: desafios políticos e perspectivas pedagógicas para a educação escolar**. Revista Educativa-Revista de Educação, v. 23, n. 1, p. 8749, 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. – 21 reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. **A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores**. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, p. 35-62, 2016.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VIEIRA PINTO, A. O Conceito de tecnologia. Rio de Janeiro: **Contraponto**, 2005. 3 v.1.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A educação do comportamento emocional**. In: Psicologia Pedagógica. Edição comentada. Porto Alegre: Artmed. 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de LS Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, 2018.

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

VYGOTSKY L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: LEONTIEV, A. N. et. al. Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

ZANATTA, B. A.; BRITO, M. A. C. de. **Mediação pedagógica com uso das tecnologias digitais na educação.** Educativa, v. 18, n. 1, p. 8-23, 2015.

APÊNDICE

APÊNDICE A



TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Santa Helena de Goiás está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “A ação pedagógica do professor de Educação Infantil mediada pelo uso de recursos tecnológicos”, coordenado pela pesquisadora Nayara Elias Pinheiro Godoi, orientado pela Professora Doutora Moema Gomes Moraes na Universidade Federal de Goiás.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Santa Helena de Goiás assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de agosto/2020 até outubro/2020.

Declaramos ciência de que nossas instituições são coparticipantes do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, de de 2020.

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

Endereço: Rua Duplanil Faria de Souza, nº 787, Centro. Santa Helena de Goiás - Goiás.
 Telefone: (64) 3641 – 8731/ 8745, e-mail: educacao@santahelena.go.gov.br

APÊNDICE B



Centro Educacional Social e Apoio Geral (CENSOAGE)

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

O *Centro Educacional Social e Apoio Geral (CENSOAGE)* está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “*A ação pedagógica do professor de Educação Infantil mediada pelo uso de recursos tecnológicos*”, coordenado pela pesquisadora *Nayara Elias Pinheiro Godoi*, orientado pela *Professora Doutora Moema Gomes Moraes* na **Universidade Federal de Goiás**.

O *Centro Educacional Social e Apoio Geral (CENSOAGE)* assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *agosto/2020* até *outubro/2020*.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, de de 2020.

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

Endereço: Praça Assembleia de Deus nº 39, Centro. Santa Helena de Goiás – Goiás. CEP: 75920-000. Telefone: (64) 99286 8719, e-mail: censoage@bol.com.br



Escola Municipal Wilmar Vieira Arantes

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A *Escola Municipal Wilmar Vieira Arantes* está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “*A ação pedagógica do professor de Educação Infantil mediada pelo uso de recursos tecnológicos*”, coordenado pela pesquisadora *Nayara Elias Pinheiro Godoi*, orientado pela Professora Doutora *Moema Gomes Moraes* na **Universidade Federal de Goiás**.

A *Escola Municipal Wilmar Vieira Arantes* assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *agosto/2020* até *outubro/2020*.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, de de 2020.

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

Endereço: Rua 04 – A, nº179, Bairro Mutirão. CEP: 75920-000. Telefone: (64) 3641 -8736.
E-mail: escolamunicipalwilmar@hotmail

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “A AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIADA POR USOS DE RECURSOS TECNOLÓGICOS”. Meu nome é Nayara Elias Pinheiro Godoi, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é na Educação Básica, professora de Educação Infantil. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (a) pesquisador (a) responsável, via *e-mail* nayaragodoi1@gmail.com e, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 99295 8744, (62) 3536 4287, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O *Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG)* é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

Informações importantes sobre a pesquisa:

O trabalho tem como objetivo geral analisar elementos da Teoria Histórico-Cultural que contribuam com a ação pedagógica do professor ao utilizar a tecnologia em espaços formativos da Educação Infantil. A pesquisa envolve os seguintes procedimentos: primeiramente vamos apresentar o projeto à gestão da instituição de Educação Infantil e em seguida fazer o convite a professora de Educação Infantil. Iremos aplicar um questionário para apreender o contexto educacional do qual a professora faz parte e para somar nessa produção de dados iremos fazer a entrevista semiestruturada para coletar as informações necessárias para a elaboração do estudo formativo a ser realizado. Para isso deverá reservar período de agosto/2020 a outubro/2020. Se

você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Informamos que esta pesquisa não fornecerá nenhum risco a você, a não ser o constrangimento no momento da gravação em áudio no momento da entrevista e na observação do processo formativo, no entanto essa pesquisa trará benefícios à sua formação continuada, podendo colaborar com o seu trabalho e com a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo.

Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a utilização de gravador durante a entrevista.

() Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Autorizo o uso de minha voz em publicações.

() Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

() Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

() Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Solicito autorização para utilização dos dados em pesquisas futuras. Para validar sua decisão, faça uma rubrica entre os parênteses abaixo:

() Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

() Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____ abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “A AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIADA POR USOS DE RECURSOS TECNOLÓGICOS”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável Nayara Elias Pinheiro Godoi sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura do Participante

Nayara Elias Pinheiro Godoi

Pesquisadora Responsável

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO – GOOGLE FORMS

1. Agradecemos sua participação na pesquisa intitulada: "A ação pedagógica do professor de Educação Infantil mediada pelo uso de recursos tecnológicos".
2. Solicitamos que responda as questões abaixo para a produção de dados da pesquisa.
3. Este questionário é um instrumento de produção de dados do projeto de pesquisa de mestrado intitulado: “A ação pedagógica do professor de Educação Infantil mediada pelo uso de recursos tecnológicos”, vinculado à linha de pesquisa “Práticas Escolares e Aplicação do Conhecimento” do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG, Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal de Goiás. É coordenado pela pesquisadora Nayara Elias Pinheiro Godoi e orientado pela Professora Dr^a. Moema Gomes Moraes. As dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável via *e-mail*: nayaragodoi1@gmail.com e através dos seguintes contatos telefônicos: (62) 99295 8744 (*WhatsApp*), (62) 3536 4287. Esta pesquisa é realizada na educação básica e tem por finalidade oferecer por meio de atividades de qualificação docente, elementos para uma reflexão crítica pautada na atuação e contexto profissional, a fim de contribuir com ações que visem valorizar o sistema educacional do qual fazem parte.

Nome completo (opcional):

Data da realização do questionário:

Instituição que trabalha:

Cidade / Estado:

Quantas crianças são atendidas na instituição em que trabalha?

Quantas crianças são atendidas na sua turma?

Formação Acadêmica (curso, instituição, ano de conclusão):

Há quanto tempo você atua como professora?

Com quais séries, turmas você já trabalhou?

.....
 Quais tipos de curso de formação docente você já realizou?

.....
 Você está fazendo algum curso no momento?

() Sim

() Não

Se está fazendo algum curso, especifique:

Você considera que a participação neste projeto poderá contribuir com sua formação continuada? Por quê?

.....
 A instituição que você trabalha possui os ambientes relacionados abaixo:

() Quadra de esportes

() Sala de informática

() Biblioteca

() Brinquedoteca

() Sala de TV

() Parquinho

A instituição que você trabalha possui recursos midiáticos para uso com as crianças?

() Sim

() Não

Quanto ao Projeto Político Pedagógico da instituição, você conhece a fundamentação teórica que o norteia? Se sim, comente.

.....

Com o Regime Especial de Aulas não Presenciais (REANP) estabelecido pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás, desde o mês de março de 2020, quais as dificuldades ou desafios você considera importante ressaltar em relação à realização do seu trabalho pedagógico com as crianças:

- () A comunicação com as famílias e com as crianças
- () Falta de aparatos tecnológicos por parte das famílias para o acompanhamento das atividades pedagógicas
- () Falta de aparatos tecnológicos para a elaboração e execução das ações pedagógicas
- () A utilização de recursos tecnológicos no planejamento e execução das ações pedagógicas
- () A disponibilização de material impresso para as crianças
- () A internet (condições de acesso/ por parte do professor/ da instituição/ das famílias).

Outros

APÊNDICE E

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Este roteiro foi elaborado para a realização da entrevista semiestruturada, é um instrumento de produção de dados do projeto de pesquisa de mestrado intitulado: “A ação pedagógica do professor de Educação Infantil mediada pelo uso de recursos tecnológicos”, vinculado à linha de pesquisa “Práticas Escolares e Aplicação do Conhecimento” do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG, Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal de Goiás. É coordenado pela pesquisadora Nayara Elias Pinheiro Godoi e orientado pela Professora Dr^a. Moema Gomes Moraes. Esta pesquisa é realizada na educação básica e tem por finalidade oferecer por meio de atividades de qualificação docente, elementos para uma reflexão crítica pautada na atuação e contexto profissional, a fim de contribuir com ações que visem valorizar o sistema educacional do qual fazem parte.

DADOS GERAIS

Entrevista com a professora: _____

Entrevistador: _____.

Horário início: ____h: ____min / Horário fim: ____h: ____min

Tempo de entrevista: ____h: ____min

Idade das crianças com as quais a professora trabalha: _____.

Quantidade de crianças atendidas na turma ou agrupamento: _____.

Data: ____/____/____.

Cidade / Estado: _____.

RECOMENDAÇÕES

- ✓ Ler atentamente o roteiro de entrevista;
- ✓ Expor os objetivos aos participantes;
- ✓ Não interferir em nenhuma resposta, nem com fala, gesto, olhar, entre outros;
- ✓ Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, outras informações poderão compor esse roteiro;

- ✓ Deixar claro aos sujeitos participantes o caráter sigiloso da entrevista;
- ✓ Disponibilizar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- ✓ Solicitar a autorização para gravação em áudio;
- ✓ Após a entrevista fazer a transcrição para apreensão e análise de dados;

ROTEIRO – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1) A Educação Infantil e as Crianças

Em sua opinião, qual é o papel da educação? E da Educação Infantil?

E qual é o papel das instituições de Educação Infantil?

Você acredita que as instituições de Educação Infantil têm cumprido o seu papel?

Em sua opinião, como as crianças da Educação Infantil aprendem?

Como você acredita que devam ser as relações entre adultos-crianças, crianças-crianças, instituição-família?

Na sua opinião, como deve ser a organização do tempo e do espaço para que aconteça uma aprendizagem significativa para as crianças?

2) O trabalho do professor na Educação Infantil

Como você vê o papel do professor de Educação Infantil no processo educativo destinado as crianças de zero a cinco anos e onze meses?

Qual a teoria pedagógica você utiliza para orientar o seu trabalho?

Em sua opinião, qual a principal ou as principais características um professor deva ter para desenvolver um bom trabalho na Educação Infantil?

Qual a maior dificuldade que você encontra na realização do seu trabalho enquanto professora de Educação Infantil?

3) O trabalho docente, a utilização de recursos tecnológicos e a Pandemia da Covid-19

O que você entende por recursos midiáticos?

Você costuma utilizar algum desses recursos midiáticos na sua ação pedagógica com as crianças? Se utiliza, esse uso é previamente planejado?

Em sua opinião o que é tecnologia?

O que você considera importante na relação entre a tecnologia e a educação?

Como você tem se sentido trabalhando remotamente neste período de pandemia da Covid-19?

Dentro desse período de pandemia, quais têm sido as suas maiores dificuldades em relação ao seu trabalho?

O que você considera que tem sido produtivo neste trabalho remoto?

APÊNDICE F

INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO

Este roteiro foi elaborado para a para a observação, instrumento de produção de dados, do projeto de pesquisa de mestrado intitulado: “A ação pedagógica do professor de Educação Infantil mediada pelo uso de recursos tecnológicos”, vinculado à linha de pesquisa “Práticas Escolares e Aplicação do Conhecimento” do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG, Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal de Goiás. É coordenado pela pesquisadora Nayara Elias Pinheiro Godoi e orientado pela Professora Dr^a. Moema Gomes Moraes. Esta pesquisa é realizada na educação básica e tem por finalidade oferecer por meio de atividades de qualificação docente, elementos para uma reflexão crítica pautada na atuação e contexto profissional, a fim de contribuir com ações que visem valorizar o sistema educacional do qual fazem parte.

DADOS GERAIS

Cidade / Estado: _____

Nome da Instituição: _____

Endereço: _____

Ano de Fundação: _____

Telefone: _____

Quantidade de crianças atendidas: _____

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – AÇÃO FORMATIVA

Realizar a observação, descrição, análise e reflexão dos encontros formativos quanto:

1. Participação e interação das professoras durante o processo;
2. Concepções teóricas das professoras a respeito do desenvolvimento infantil;
3. Conhecimento das docentes acerca da Teoria Histórico-Cultural;
4. Apropriação (teórico-prático) dos elementos da THC a partir dos encontros formativos.

APÊNDICE G



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEED**
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



UFG
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

NAYARA ELIAS PINHEIRO GODOI

A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Contribuições a partir de elementos da Teoria Histórico-Cultural

**GOIÂNIA
2022**

NAYARA ELIAS PINHEIRO GODOI

**A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Contribuições a partir de elementos da Teoria Histórico-Cultural

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção para o título de Mestra em Ensino na Educação Básica

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientadora: Professora Dra. Moema Gomes Moraes

GOIÂNIA
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

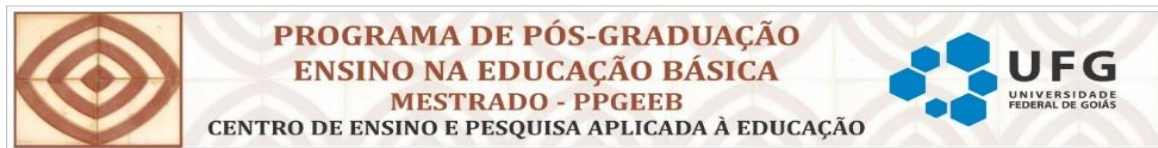
GODOI, NAYARA ELIAS PINHEIRO
A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL [manuscrito]: Contribuições a partir de elementos da Teoria
Histórico-Cultural / NAYARA ELIAS PINHEIRO GODOI, MOEMA GOMES
MORAES. - 2022.
LXX, 70 f.: il.

Orientador: Prof. MOEMA GOMES MORAES.
Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de
Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa
de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia,
2022.
Bibliografia. Anexos.

1. Educação Infantil e Tecnologias. 2. Formação Continuada em
serviço. 3. Teoria Histórico-Cultural. 4. Tecnologias Digitais de
Informação e Comunicação e a criança. I. MORAES, MOEMA GOMES.
II. MORAES, MOEMA GOMES, orient. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos quatorze dias do mês de fevereiro do ano 2022, às 14:00 horas, via teleconferência, foi realizada a **Defesa de Dissertação** intitulada "**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**" e do produto educacional "**A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE ELEMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**", pelo (a) discente **Nayara Elias Pinheiro Godoi**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Proclamado o resultado, o (a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Moema Gomes Moraes (CEPAE/UFG) –presidente,

Profa. Dra. Elisabeth Cristina Faria (IME/CEPAE/UFG) – membro interno,

Profa. Dra. Cláudia Helena dos Santos Araújo (IFG) -membro externo,

Prof. Dr. Marcos Antonio Gonçalves Junior (CEPAE/UFG) - membro suplente interno.

Profa. Dra. Ione Mendes Silva Ferreira (UFG) - membro suplente externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Moema Gomes Moraes, Professor do Magistério Superior**, em 14/02/2022, às 17:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **CLÁUDIA HELENA DOS SANTOS ARAÚJO, Usuário Externo**, em 07/03/2022, às 17:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elisabeth Cristina De Faria, Professora do Magistério Superior**, em 25/04/2022, às 17:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2689688** e o código CRC **8F9B7EDB**.

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE Nº 001/2019)

Desenvolvimento de material didático e instrucional (propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos);

Especificação: Livro Paradidático

DIVULGAÇÃO

- ☐ Filme
- ☐ Hipertexto
- ☒ Impresso
- ☒ Meio digital
- ☐ Meio Magnético
- ☐ Outros. Especificar: ____

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Exemplo: Material Paradidático abordando a reflexão sobre as tecnologias e a Educação Infantil, destinado a professores que atuam na Educação Infantil.

PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Professores da Educação Infantil

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional apresenta:

- ☐ **Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.
- ☒ **Médio impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.

☐ **Baixo impacto** – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

Área impactada pelo Produto Educacional

- ☒ Ensino
☐ Aprendizagem
☐ Econômico
☐ Saúde
☐ Social
☐ Ambiental
☐ Científico

O impacto do Produto Educacional é:

☐ **Real** - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

☒ **Potencial** - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) **em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores** (inicial, continuada, cursos etc)?

☒ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, descreva essa situação:

O produto educacional foi construído a partir da experiência da formação continuada em serviço, realizada com 2 professoras da Educação Infantil do município de Santa Helena de Goiás, com 40 horas de duração.

REPLICABILIDADE ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido.

☒ Sim ☐ Não

A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é

☐ Local ☐ Regional ☒ Nacional ☐ Internacional

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

☐ **Alta complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

☒ **Média complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

☐ **Baixa complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

☐ **Sem complexidade** - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui

☐ **Alto teor inovativo** - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.

☒ **Médio teor inovativo** - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.

☐ **Baixo teor inovativo** - adaptação de conhecimento existente.

FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

☐ Sim ☒ Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

- () Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEED
() Cooperação com outra instituição
() Outro. Especifique: _____

REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual

() Sim () Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

- () Licença Creative Commons
() Domínio de Internet
() Patente
(X) Outro. Especifique: ISBN

Informe o código de registro ISBN 978-65-5370-047-5

TRÂNSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

() Sim (X) Não

Em caso afirmativo, descreva essa transferência

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc) ou ministrado em forma de oficina, mini-curso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?

(☐) Sim (☒) Não

Em caso afirmativo, descreva o evento e a forma de apresentação:

O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas?

(☐) Sim (☒) Não

Em caso afirmativo, escreva a referência completa de cada publicação:

REGISTRO (S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:
<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/645163>

Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto,
na **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG)**
(<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>).

Outras formas de Registro: ISBN 978-65-5370-047-5

GODOI, Nayara Elias Pinheiro. **A utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil: Contribuições a partir de elementos da Teoria Histórico-Cultural**. 2022. 61f. Produto Educacional relativo a Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Este Produto Educacional em forma de *e-book* apresenta, discussões e reflexões sobre a utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil a luz da Teoria Histórico-Cultural (THC) desenvolvida durante o Mestrado Profissional *Stricto Sensu* “Ensino na Educação Básica” do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), entre os anos de 2019 a 2022, cujo produto final é a dissertação Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil. Dessa forma, analisamos e compartilhamos os referentes estudos como um material de apoio ao professor para planejar, organizar, refletir e executar sua prática pedagógica utilizando as tecnologias digitais. A construção deste material teve como base os estudos de Peixoto (2012; 2015), Sancho (2006), Nascimento e Peixoto (2015), Barbosa (2013), Vigotski (1991; 2000; 2005), Leontiev (1978), Fichtner (2010), Libâneo (2004, 2012, 2014), Mello (2007; 2015), Pino (2000). A coleta de dados ocorreu por meio da observação participante, das descrições e reflexões do caderno de bordo, da participação das professoras na formação continuada, bem como suas produções escritas em relação aos estudos realizados sobre elementos da THC. Para a realização da formação continuada planejamos encontros síncronos e assíncronos e materiais de estudo acerca das concepções de educação, Educação Infantil e o papel do professor no processo de formação da criança pequena tomando a THC como pressuposto teórico para nortear a discussão dos elementos que fundamentam a organização didático-pedagógica para a utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil. O Produto Educacional, *e-book*, está disponível no site da Plataforma EduCapes e pode ser acessado pelo *link*: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/645163>

Palavras-Chave: Educação Infantil e Tecnologias. Formação Continuada em serviço. Teoria Histórico-Cultural. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e a criança.

APRESENTAÇÃO

Sejam bem-vindos (as) ao *e-book* “A Utilização das Tecnologias Digitais na Educação Infantil: Contribuições a partir de elementos da Teoria Histórico-Cultural”.

Este *e-book* é um material de apoio aos docentes que atuam na Educação Infantil e têm o objetivo de colaborar com o planejamento, execução e reflexão de ações pedagógicas que utilizem as tecnologias digitais como um meio para ensinar determinado conteúdo. Apresenta-se também como uma contribuição à formação inicial e continuada de docentes que se dedicam a essa etapa da Educação Básica.

Com relação à utilização das tecnologias digitais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) ressaltam que deve ser garantido às crianças vivenciar experiências que possibilitem a utilização de recursos tecnológicos e midiáticos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) considera que os saberes e os conhecimentos proporcionados às crianças precisam estar associados às suas experiências. Por isso, deve ser garantido às crianças explorar variados objetos na escola e fora dela para que ampliem seus saberes sobre a cultura, em suas diferentes modalidades: a escrita, a ciência, a tecnologia e a arte. Dessa maneira, ao conviverem com diferentes manifestações culturais, as crianças poderão vivenciar diversas formas de expressão e linguagem, como a fotografia e as produções audiovisuais, e terão a possibilidade de manipular diferentes materiais e recursos tecnológicos.



Fonte: <http://www.semprealegria.com/category/bonecas-palito/>

À vista disso, aqui vocês, docentes, terão contato com materiais de estudo que trazem possibilidades de utilização das tecnologias digitais, a partir da concepção crítica das tecnologias e dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, como sugestões para pensar e orientar a sua prática pedagógica na Educação Infantil.

Para isso, o *e-book* está organizado em 4 capítulos. No primeiro capítulo, encontra-se a introdução, que retrata os princípios básicos que utilizamos para a elaboração deste *e-book*, destacando que ele emerge das reflexões de uma formação continuada realizada no desenvolvimento da pesquisa de Mestrado Profissional, intitulada Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Utilização das Tecnologias Digitais na Educação Infantil. O capítulo 2 aborda, brevemente, o percurso histórico da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, para compreender como se constituiu a educação das crianças pequenas no Brasil e como apreendemos a sua função social e os seus impactos no processo de formação e desenvolvimento das crianças. O capítulo 3 tem o objetivo de discutir as tecnologias a partir dos estudos e reflexões da concepção crítica das tecnologias e a sua relação com a educação, especialmente, com a Educação Infantil. O quarto e último capítulos buscam refletir e apresentar, a luz da Teoria Histórico-Cultural, algumas sugestões de utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil com o intuito de contribuir com a organização da prática pedagógica do professor.

A proposta é que a leitura seja acompanhada de sugestões de leitura para aprofundamento da temática, além de questões que permitem ao leitor ampliar as reflexões dos aspectos que são apresentados.

Desejamos que vocês façam uma boa leitura e que aproveitem os materiais contidos neste *e-book* ao planejar, executar e refletir sobre a sua prática pedagógica na Educação Infantil.

As autoras.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO 19

**CAPÍTULO 2 - O PROCESSO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
HISTÓRIA DE LUTA 23**

CAPÍTULO 3 -A TECNOLOGIA E A EDUCAÇÃO 42

**CAPÍTULO 4 – ALGUMAS REFLEXÕES E SUGESTÕES PARA INSERÇÃO DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL 54**

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 65

MATERIAL DE APOIO 66

REFERÊNCIAS 71

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

Olá, professores e professoras da Educação Infantil!



Sou a Nayara, professora na Educação Infantil há dez anos e, também pesquisadora. Gostaria de compartilhar com vocês, como uma experiência formativa realizada com duas professoras dessa etapa da Educação Básica, nos ajudou a refletir sobre os usos das tecnologias digitais na proposição de atividades pedagógicas às crianças, à luz dos estudos de alguns elementos da Teoria Histórico-Cultural.

Para a elaboração deste *e-book*, alicerçamo-nos nos estudos realizados na formação continuada desenvolvida na pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB – CEPAE/UFG), intitulada Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Utilização das Tecnologias Digitais na Educação Infantil, orientada pela professora Dra. Moema Gomes Moraes.



CEPAE – UFG

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação



Professora Dra. Moema Gomes Moraes



Em 2020, mesmo tendo vasta experiência na Educação Infantil, as professoras participantes da pesquisa foram surpreendidas, assim como toda a nação, pelo novo coronavírus e tiveram que reinventar o modo de se relacionar com as pessoas, com o seu trabalho e principalmente na forma de ensinar às crianças pequenas com as quais trabalham.



Fonte: <https://www.tudoin.com.br/images/posts/2948/2b0cdbae3b1a35b27858d08333ec36da.jpg>



A situação vivenciada pelas docentes reafirmou a importância de refletirmos sobre questões que são pertinentes ao âmbito educacional, ao trabalho do professor e à utilização das tecnologias digitais em ambientes educativos, uma vez que essa integração oferece possibilidades ao processo educacional e provoca desafios ao trabalho do (a) professor (a).

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>

O uso das tecnologias digitais em espaços educacionais é uma temática abordada por diferentes áreas do conhecimento, como a psicologia, a comunicação, a informática, entre outras. O que propomos é compreendê-las, seguindo pressupostos da educação, pois envolve aspectos de ordem didático-pedagógica, portanto, faz-se necessário tomar como referência as teorias educacionais (PEIXOTO; MORAES, 2017).

Neste *e-book*, partimos do pressuposto da educação como prática social, que tem como finalidade o desenvolvimento intelectual dos alunos, por meio da apropriação dos conteúdos científicos e da formação cultural (LIBÂNEO, 2014).

Na Educação Infantil, etapa integrada a um processo mais amplo de educação, entendemos que devem ser garantidas às crianças, vivências que as possibilitem formar para si, as qualidades humanas aprendidas por meio de sua atividade em contato com a cultura elaborada pela humanidade, pois essa formação não acontece de forma natural.

Apreendemos as tecnologias a partir dos estudos e reflexões propostos pela concepção crítica desses recursos, tomando como referência os estudos do filósofo brasileiro Álvaro Borges Vieira Pinto. De acordo com Vieira Pinto (2005), as tecnologias podem ser compreendidas como um conjunto de técnicas resultantes da acumulação histórica do saber e da prática social. As técnicas, conforme o autor, são criações humanas constituídas mediante as suas necessidades, na sua relação com o mundo. Portanto, as tecnologias são construções sociais e não podem ser consideradas apenas na sua dimensão técnica, pois carregam consigo a constituição de saberes culturais desenvolvidos pelos homens ao longo de sua história.

As reflexões e sugestões acerca dos usos dos recursos tecnológicos sugeridos neste *e-book* são orientadas pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e se constituem como uma possibilidade de se pensar e planejar uma proposta de educação desenvolvente desde a Educação Infantil. Não se trata de receitas, mas sim de algumas referências para você, professor (a), criar outras propostas de atividades.



As tecnologias são inovadoras dos processos educacionais?



As crianças já nascem preparadas para utilizar as tecnologias digitais em seu dia a dia?



Como planejar ações pedagógicas na Educação Infantil utilizando as tecnologias digitais?



O que é a tecnologia? Como ela pode integrar os processos educativos?

Para nos ajudar a refletir sobre essas questões, organizamos alguns materiais para estudo, nos próximos capítulos



CAPÍTULO 2 - O PROCESSO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA HISTÓRIA DE LUTA

Preparamos este capítulo para que você compreenda o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil e como se constituiu a educação institucionalizada da criança pequena. Este entendimento é importante para pensarmos como as práticas pedagógicas nesta etapa da Educação Básica têm sido concebidas pelos docentes e pela sociedade de forma geral.

A educação destinada às crianças de até cinco anos de idade tem sido estudada por diversos autores e pesquisadores que se dedicam à temática da infância, da criança e do seu desenvolvimento. Neste *e-book*, tomamos como referência, os estudos que compreendem a criança enquanto sujeito de direitos, que estabelece relações e interage com o meio social por meio das práticas cotidianas, que pertence a um momento histórico e “constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p.12).

Uma criança ativa, capaz de elaborar explicações sobre suas vivências, explorar os espaços e estabelecer relações com as pessoas, criança que aprende desde muito pequena.

Você deve estar pensando e a Teoria Histórico-Cultural? Por que ela está nessa discussão?

Bem, nosso entendimento é que a Teoria Histórico-Cultural (THC) é importante para orientar o pensar e o fazer docente na Educação Infantil. Por meio dos estudos da THC, apreendemos elementos importantes que nos ajudam a planejar, executar e refletir práticas pedagógicas desenvolventes para as crianças desde a mais tenra idade.

A THC foi formulada por Lev Semyonovitch Vigotski⁹⁹, um psicólogo russo, que estudou o desenvolvimento humano sob fundamentos da psicologia que contribuíram para as discussões no campo da educação e principalmente na didática.

Para a THC, o aprendizado dos seres humanos pressupõe uma natureza social e processos os quais possibilitar-lhes-ão adentrar a vida intelectual daqueles que estão à sua volta. Nesse sentido, ao apreendermos que os seres humanos se educam nas relações que estabelecem com o meio social, a formação humana pode ser potencializada por meio do processo de educação.

Portanto, é na primeira etapa da Educação Básica, ou seja, na Educação Infantil, que a criança por meio da sua atividade em contato com a cultura elaborada pelas gerações precedentes, formará para si qualidades humanas, isto é, vai se apropriar das qualidades próprias do ser humano, históricas e socialmente produzidas.

Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil “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).

Assim, planejar uma proposta pedagógica em uma perspectiva desenvolvete, envolve pensarmos qual a concepção de educação adotamos. Nesse caso, a concebemos de acordo com Libâneo (2014) enquanto prática social, pela qual os sujeitos desenvolvem as suas capacidades psíquicas – fala, pensamento, memória, atenção – por meio da formação cultural e dos conhecimentos científicos.



⁹⁹ Adotamos a escrita Vigotski para nos referirmos ao autor, dentre outras várias grafias (Vigotsky, Vygotski, Vygotsky). Nesse caso, serão respeitadas as grafias das obras citadas e nas referências ao final deste trabalho dissertativo.

Propor uma proposta pedagógica desenvolvente, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, envolve proporcionar às crianças, desde a mais tenra idade, a possibilidade efetiva de apropriar-se da riqueza humana elaborada historicamente pela humanidade, propiciar aprendizagens que se constituam enquanto bases para o seu desenvolvimento psíquico (CEDRO; NASCIMENTO, 2017).

Saiba mais

SUGESTÃO DE LEITURA

VIGOTSKY, L. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Org.) **Teoria Histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CVR, 2017.

SUGESTÃO DE VÍDEO

COLEÇÃO GRANDES PENSADORES LEV VYGOTSKY

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T1sDZNSTuyE>



Como a Educação Infantil se instituiu no Brasil?

Como este livro é destinado a profissionais da educação que trabalham com a Educação Infantil, consideramos importante discutir um pouco mais sua constituição no contexto brasileiro. A educação destinada às crianças de até seis anos de idade foi instituída por um caminho marcado por lutas, contradições e muitos estudos acerca do desenvolvimento infantil, da concepção de infância, criança e sociedade.



REFLEXÃO

“Note-se, aqui, a contradição entre cuidar e instruir/educar (ou entre assistência e educação) que está na base da contradição entre educação infantil e educação escolar” (SAVIANI, 2012, p. 66)

Sua origem situa-se principalmente no contexto em que mulheres passam a trabalhar fora do lar, necessitando de algum lugar onde deixar os filhos (SAVIANI, 2012, p. 65).

Por muito tempo, esse atendimento a crianças menores de sete anos foi marcado pelo assistencialismo – cuidados com a saúde e segurança – predominando as atividades lúdicas, entendidas como atividades não escolares em creches, jardins de infância ou classes pré-primárias. Com a ampliação da participação da mulher no mercado de trabalho, houve a necessidade de ampliar também o atendimento a essa faixa etária (crianças menores de sete anos) e, também, a necessária ampliação do tempo de permanência da criança na instituição (tempo integral).

Ao mesmo tempo, no campo educacional, novas concepções sobre as características do desenvolvimento infantil contribuíram para justificar maior atenção à educação desde o nascimento, e para reclamar um caráter mais intencional e sistemático do trabalho nas instituições destinadas a crianças com menos de 7 anos de idade – chegando-se à exigência de formação especializada para profissionais da área (SAVIANI, 2021, p. 66).

Com o processo de industrialização, reclamou-se a expansão da educação escolar brasileira, que até então, limitava-se ao ensino primário. Com a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em dezembro de 1946, estipulou-se o ensino obrigatório para as crianças a partir dos 7 anos de idade, com duração de quatro anos (ensino primário).

Em relação ao prosseguimento desta educação, a criança já na adolescência, poderia frequentar, sem obrigatoriedade, dois outros ciclos – o ginásial e depois o colegial – nestes ciclos, estariam incluídos inclusive os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para atuarem no ensino primário e pré-primário.

Quanto à educação destinada as crianças menores de 7 anos, chamada de educação pré-primária, dispõe-se nos artigos 23 e 24 da LDBEN:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Em 1971, a lei n. 5.692 reformou a LDBEN e fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro grau (que passou a reunir o primário e o ginásio, em 8 anos de duração) e o de segundo grau (substituindo as modalidades do colegial por habilitações profissionais) com duração de três ou quatro anos, a depender da habilitação.

“Para etapa anterior mantém-se o que dispõe a lei n. 4.024/61 sobre a educação pré-primária (que passa a ser tratada como pré-escolar), não obrigatória”

(SAVIANI, 2012, p. 67).

Em 1996, com a elaboração da nova LDBEN (lei n. 9.394/96), a educação passa a ser organizada em dois níveis: a Educação Básica e o Ensino Superior, sendo a Educação Básica constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Portanto, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, iniciou-se a elaboração da nova LDBEN (1996) e a Educação Infantil torna-se a primeira etapa da Educação Básica.

Foi estipulado no artigo 30, que essa etapa se desenvolvesse em:

- I- **CRECHES:** crianças de até três anos de idade;
- II- **PRÉ-ESCOLAS:** crianças de quatro a seis anos de idade;

Definiu-se como finalidade da Educação Infantil (artigo 29):

[..] o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

De acordo com Nereide Saviani (2012), esse avanço em relação à educação institucionalizada da criança de até seis anos de idade se depara com pelo menos dois obstáculos, “a não obrigatoriedade dessa etapa; a visão “propedêutica” (preparação para o ensino fundamental, mais especificamente a alfabetização *stricto sensu*), implícita na denominação da segunda fase (4 a 6 anos): a pré-escola” (SAVIANI, 2012, p. 68, aspas e parênteses da autora).

Ressaltamos ainda que, na busca por tentar sanar essa contradição (Cuidar e Educar / Educação Infantil e Educação Escolar), instituiu-se a lei n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que amplia o Ensino Fundamental para nove anos e passa a atender, nesta etapa da educação, as crianças a partir de seis anos de idade.

Portanto, mesmo tendo sido constituída enquanto primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil ainda não se constituiu como educação escolar, ainda é considerada uma educação pré-escolar.

Assim, a pré-escola que se destinava ao atendimento das crianças de quatro a seis anos, agora passa a atender as crianças de quatro e cinco anos e onze meses de idade. Em 11 de novembro de 2009, a Emenda Constitucional n. 59 torna a educação nacional obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. Isso de tal modo, que se torna obrigatória a matrícula da criança de quatro anos de idade, na primeira etapa da Educação Básica. Para visualizar melhor esse percurso histórico preparamos uma linha do tempo com os principais marcos da Educação Infantil:

Linha do tempo

Educação Infantil no Brasil



1961

PRIMEIRA LDBEN

EDUCAÇÃO ESCOLAR - OBRIGATÓRIA PARA CRIANÇAS A PARTIR DE 7 ANOS DE IDADE (ENSINO PRIMÁRIO)

SOBRE A FASE ANTERIOR AO ENSINO PRIMÁRIO: EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA, OFERTADA EM CRECHES, JARDINS DE INFÂNCIA, ESCOLAS MATERNAIS OU CLASSES PRÉ-PRIMÁRIAS

1971

LEI n. 5.692 - REFORMULAÇÃO DA LDBEN, FIXA DIRETRIZES PARA O ENSINO NO 1º GRAU (ENSINO PRIMÁRIO E GINÁSIAL) E 2º GRAU (COLEGIAL)

EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA PASSA A SER TRATADA COMO EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1988

CONSTITUIÇÃO FEDERAL

EDUCAÇÃO COMO DIREITO DA CRIANÇA, AVANÇO EM RELAÇÃO A OSCILAÇÃO ENTRE ASSISTENCIALISMO E EDUCAÇÃO DA CRIANÇAS PEQUENA

1996

NOVA LDBEN

A EDUCAÇÃO PASSA A SE CONSTITUIR EM DOIS GRANDES NÍVEIS - EDUCAÇÃO BÁSICA E ENSINO SUPERIOR

A EDUCAÇÃO INFANTIL SE TORNA A PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PASSA A SER ATENDIDA EM:

CRECHES - CRIANÇAS DE ATÉ 3 ANOS DE IDADE

PRÉ-ESCOLA - CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS DE IDADE

2006

LEI n. 11.274 - MODIFICA OS ARTIGOS 29, 30, 32 E 87 DA LDBEN
AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL - 9 ANOS
MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE 6 ANOS DE IDADE

A EDUCAÇÃO INFANTIL PASSA A ATENDER AS CRIANÇAS DE ATÉ 5 ANOS E 11 MESES DE IDADE

2009

EMENDA CONSTITUCIONAL n.59 DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009

EDUCAÇÃO NACIONAL - OBRIGATÓRIA E GRATUITA DOS 4 AOS 17 ANOS DE IDADE

Consideramos importante retomarmos o percurso histórico em que a Educação Infantil foi sendo constituída, para compreendermos o que de fato se espera da educação ofertada às crianças de até cinco anos, do docente que se dedica a essa etapa da Educação Básica e entender as contradições ainda presentes nos espaços educacionais destinados à educação das crianças pequenas.

Contradições estas que se relacionam ao caráter assistencialista das instituições de Educação Infantil – práticas pedagógicas destinadas ao cuidado e à segurança das crianças – e a antecipação de práticas escolarizantes próprias do Ensino Fundamental – como as atividades voltadas ao ensino da leitura, da escrita e do cálculo – especialmente na etapa da pré-escola (atendimento das crianças de 4 e 5 anos de idade). Essas práticas pedagógicas envolvem as concepções que temos de educação, criança, infância e sociedade.



SUGESTÃO DE LEITURA

SAVIANI, N. Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. (orgs.). **Educação infantil versus educação escolar?:** entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.



Devemos ou não ensinar na Educação Infantil?

Ao retomarmos a história da educação institucionalizada da criança de até cinco anos de idade, consideramos importante ressaltar qual concepção de educação temos, de qual criança estamos falando e qual o nosso papel, enquanto professores (as), neste processo.

A educação é o processo pelo qual a criança se apropria da cultura acumulada historicamente pela humanidade, isto é, forma para si as qualidades humanas fruto da história social da sua natureza. Sendo assim, a educação pode incidir em diferentes contextos sociais, culturais, políticos e econômicos de convivência humana, seja na vida familiar, nas igrejas, nas instituições educacionais de ensino formal, nas manifestações culturais, nos meios de comunicação, nos movimentos sociais, entre outros.

O processo de apropriação “[...] efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como sua vida se forma nestas condições” (LEONTIEV, 1978, p. 257).

Saviani (2015), contribui com o debate sobre o processo educativo e a sua relação com os elementos culturais construídos ao longo da história pelas gerações precedentes. Esses elementos referem-se à apropriação dos

[...] conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2015, p. 293).

Em vista disso, educação está relacionada à forma pela qual os sujeitos se comunicam e interagem na assimilação dos conhecimentos, valores, habilidades e técnicas, e ao se apropriar desses instrumentos materiais, culturais e simbólicos produzem outros conhecimentos, valores, técnicas e habilidades. Deste modo, os sujeitos vão se elevando enquanto seres humanos, criando outros saberes, produzindo ciência e novas formas de viver e de se relacionar com o mundo circundante.

Nesse sentido, o papel das instituições de Educação Infantil é o de transmitir de forma intencional e planejada os conhecimentos sistematizados historicamente – a leitura, a escrita, a ciência, a arte – e os (as) professores (as) são aqueles que ensinam, que provocam o desenvolvimento das crianças através da transmissão desses conhecimentos. Eles são os responsáveis por organizar o tempo, os espaços, os conteúdos, os elementos mediadores que constituirão este ensino, no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças que frequentam esses espaços formais de educação.

Planejar a organização da aprendizagem das crianças requer algumas singularidades que envolvem o trabalho docente na Educação Infantil. Ser professor nessa etapa da educação demanda conhecimentos acerca de particularidades próprias dessa fase, como:



O respeito às especificidades etárias das crianças;



O reconhecimento do papel das interações e da brincadeira – eixos do trabalho pedagógico na EI para o seu desenvolvimento;



A indissociabilidade entre o cuidar e o educar;



A organização do tempo e do espaço na proposição de ações pedagógicas em contextos significativos de aprendizagem;



A função social do trabalho pedagógico na formação das crianças através da mediação dos adultos e das crianças mais experientes e o acesso à cultura historicamente acumulada;



A compreensão de como a criança aprende, como ela se desenvolve, dentre outras questões didático-pedagógicas.

A aprendizagem “é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem”

(VYGOTSKY, 2005, p. 40).

Por esse motivo, planejar a atividade de aprendizagem das crianças nas instituições de Educação Infantil implica diretamente no trabalho docente. Por ser uma atividade que faz parte do meio social educativo pressupõe a participação ativa das crianças na organização, planejamento e realização da atividade.



Mas de qual criança estamos falando?

Falamos da criança que é ativa, que traz para a instituição de Educação Infantil conhecimentos prévios adquiridos na sua vivência em outros espaços de interação, que encontrará nesse espaço de formação um lugar de mediação, onde serão articulados os seus saberes e as suas experiências, aos “conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças” (OLIVEIRA, et.al., 2012, p. 39).

Quanto mais variado for o mundo ao seu redor e quanto mais os adultos e os parceiros mais experientes conhecerem e puderem apresentar esse mundo da cultura para as crianças, mais elas vão se apropriar desse mundo e das capacidades, habilidades e aptidões que se encontram postas nesses objetos da cultura – cujo uso exige o exercício e promove a apropriação dessas habilidades – nesse processo em que se forma como pessoa (MELLO, 2015, p. 5, traços da autora).

Reforçamos que o tempo histórico também é um componente importante e deve ser considerado ao planejar as atividades das crianças, pois elas trazem para o cotidiano das instituições, marcas de sua época, como as tecnologias digitais, pertencentes ao universo das criações humanas. É o que nos motiva a investigar essa relação, a partir dos pressupostos da educação.

Por isso, acreditamos que na Educação Infantil, devemos ensinar as crianças sobre o mundo a sua volta; oferecer elementos que as possibilitem desenvolver as suas potencialidades.

Para tal, faz-se necessário que o docente se oriente por uma teoria que lhe ofereça subsídios para compreender a criança e o seu desenvolvimento.

Defendemos que essa teoria seja a THC, pois nos oferece elementos importantes para compreendermos a criança e o seu processo de desenvolvimento, uma vez que essa compreensão é fundamental para uma prática docente que reconheça a Educação Infantil como um espaço importante na formação humanizadora das crianças, por meio da sua constituição cultural e do seu desenvolvimento psíquico.

Nesse sentido, destacamos três elementos essenciais postulados pela THC que nos ajudam a compreender a forma pela qual as crianças aprendem e se desenvolvem, e que podem nos orientar quanto ao seu processo educativo:



O acesso à cultura criada ao longo da história da humanidade



O papel mediador das pessoas e dos instrumentos e signos



A atividade realizada pela criança

O processo pelo qual as crianças se apropriam das qualidades humanas, é um processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, estas que “caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, ação intencional” (FICHTNER, 2010, p. 19).

Vigotski chamou esse processo de lei geral do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. Para a THC, o desenvolvimento psíquico depende das experiências, ou seja, das vivências, das aprendizagens que são propostas às crianças.

Para Vigotski (2018, p. 78), vivência é “uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento”.

De tal modo, todas as funções psicológicas superiores, como a fala, o pensamento e a imaginação, aparecem em dois planos: primeiro nas relações sociais que a criança estabelece na vivência com outras pessoas, no plano social (funções intersíquicas) e depois, individualmente, isto é, no seu interior (funções intrapsíquicas).

Logo, o processo de educação das crianças nas instituições de Educação Infantil é fundamental para sua formação e para o seu desenvolvimento psíquico. Propor atividades culturalmente significativas nesse contexto trata-se de criar situações de mediação entre as crianças, seu entorno social e os diferentes elementos da cultura (OLIVEIRA, et. al., 2012).

Partindo dessa concepção, pode ser considerado como cultural tudo o que foi e é produzido pelo homem, instrumentos, técnicas, tradições, objetos, a arte, os costumes, os hábitos. Enfim, todo o conhecimento e prática social desenvolvida ao longo da história.

Conforme Pino (2000), a cultura é resultado das relações sociais humanas ao longo de sua história.

A integração da criança em uma determinada cultura é acompanhada por intensas transformações em seu comportamento, pela formação de novos mecanismos específicos e fundamentais (FICHTNER, 2010). Os elementos culturais vão, pouco a pouco, sendo apresentados em sua amplitude à criança e sendo por ela apropriada.

Por isso, é essencial que o professor entenda como a criança aprende, como se desenvolve, como se relaciona com seus pares e com os objetos culturais que tem acesso; como atribui significado a eles, como as tecnologias. Para tanto, é imprescindível que o professor tenha intencionalidade no seu fazer pedagógico, nessa relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, uma vez que “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa” (VYGOTSKI, 1991, p. 24).

O conceito de mediação conforme a perspectiva histórico-cultural nos ajuda a pensar o processo educativo das crianças e a utilização das tecnologias nas proposições de atividades na Educação Infantil. A mediação é um conceito abordado por diferentes perspectivas teóricas. Peixoto (2016) e Sforni (2008) versam sobre esse conceito nos possibilitando refletir que a mediação, não está relacionada apenas à presença física do professor, das crianças e dos objetos culturais – materiais e simbólicos – mas está relacionada ao processo que os envolve.

Nesse segmento, Peixoto (2016, p. 373), ao referir-se aos ambientes que utilizam as tecnologias, nos diz que o conceito de mediação envolve “a linguagem, a tecnologia, o professor, o aluno, o momento histórico. Todos esses elementos compõem a mediação, mas não é a coisa que media. Essa abordagem exige pensar a mediação como relação e não como coisa ou objeto”.

Deste modo, entender esse conceito como um processo, como relações entre os sujeitos educativos, as experiências, os saberes, os instrumentos e os signos, pode nos possibilitar

Os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, construídos fora dele; sua função é provocar mudança nos objetos, controlar processos da natureza. Os signos, por sua vez, também chamados por Vygotsky de "instrumentos psicológicos" são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas (FICHTNER, 2010, p. 16, aspas do autor).

compreender elementos importantes para a organização do ensino e aprendizagem das crianças pequenas. Portanto, não podemos atribuir ao professor o papel de único mediador neste processo.

A forma pela qual os sujeitos conhecem o mundo e se relacionam com o meio é resultado de um processo mediado, podendo ser esta, uma mediação instrumental ou simbólica (signos). Vygotski (1991) ao investigar a função dos instrumentos e dos signos no desenvolvimento do psiquismo humano, aponta que os dois são considerados elementos mediadores. O instrumento serve como guia da ação humana sobre o objeto da

atividade, orientando-o externamente, é direcionado para o domínio e controle humano da natureza. Já os signos direcionam a atividade interna do indivíduo, são orientados para seu controle próprio.

Em razão disso, ao apresentar os objetos materiais às crianças, construídos pelo homem, apresentamos também a atividade para qual o objeto foi criado, ou seja, ensinamos como usar

O conceito de *atividade* foi desenvolvido por Leontiev, e consiste na atividade realizada pela criança, nos processos reais da sua vida, estes que determinam diretamente o desenvolvimento da sua psique. Em determinados momentos, numa dada época do desenvolvimento, alguns tipos de atividades têm um valor maior em detrimento de outros, o que o autor chamou de *atividade dominante*.

esses objetos e à medida que as crianças aprendem a função social deste objeto, “reproduzem para si as aptidões e as funções psíquicas postas nesses objetos, isto é, apropriam-se delas” (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017, p. 14).

Quanto à atividade realizada pela criança, podemos dizer que ela só estará em “*atividade*” quando estiver envolvida inteiramente em sua realização, quando o objetivo desta atividade mover o seu fazer.

Para que a ação se transforme em atividade, isto é, quando o motivo se tornar o objeto daquele fazer – o seu fim – é essencial que a criança

“tenha oportunidades de experiências diversificadas para que possa vir a fazer delas atividades carregadas de sentido, ou seja, é preciso que o educador proponha e possibilite experiências que possam vir a se tornar atividades significativas” (MELLO, 2003, p. 8).

Por esse motivo, é importante que o (a) professor (a) conheça como a criança aprende em cada período do seu desenvolvimento, isto é, compreender qual a atividade poderá provocar mudanças qualitativas em seu desenvolvimento psíquico. Ressaltamos, também, a relevância do professor (a) observar as crianças realizando as suas atividades. Neste movimento, ele (a) terá subsídios para planejar e propor novas atividades às crianças, a partir das conquistas já realizadas, uma vez que o desenvolvimento só acontece quando o indivíduo está em atividade. Além disso, para cada etapa do desenvolvimento, há atividades que sobressaem em termos de importância para este processo.

Em cada etapa vivenciada pela criança, o seu desenvolvimento é marcado por crises, saltos qualitativos e rupturas, o que produz modificações nas formas pelas quais se relaciona com o mundo a sua volta. Podemos identificar algumas dessas situações, quando passamos ao entendimento do desenvolvimento da fala e do pensamento da criança, que está bem longe de ser “fruto de maturação do

“A *atividade dominante* é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos das crianças e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978, p. 293).

organismo e de representar a simples associação entre objetos, fatos e palavras, é um processo interno que tem origem externa, nas relações humanas” (NOGUEIRA; BISSOLI, 2017, p. 97).



Primeiro ano de vida do bebê: a vida psíquica individual do bebê fundamenta-se na separação do organismo da mãe, “convertendo sua existência em individual, e caracteriza-se pela fusão de sensação e afeto, indistinção de objetos sociais e físicos, passividade e ausência de vivência social” (PASQUALINI, 2009, p. 36). Nesta etapa, o bebê se comunica com o adulto de uma forma especial, sem palavras, por meio do que Vigotsky (2000) chamou de comunicação emocional direta. Nessa época de seu desenvolvimento, a criança vai formando novas necessidades, como ver, ouvir, se comunicar e ser tocada. A percepção é a primeira função formada na criança, esta que passa a perceber, pouco a pouco, o mundo a sua volta. A criança, logo passa a se interessar pelos objetos, manipulando-os e explorando-os. Quanto mais objetos disponibilizarmos as crianças, variando-os quanto à forma, textura, cor, mais situações de comunicação estaremos oportunizando a elas, ampliando assim, a sua vontade de se comunicar por meio da fala.

Dessa forma, quanto mais oportunidades de interação as crianças vivenciarem, poderão melhor desenvolver o que Vigotsky (2000) chamou de inteligência prática – quando a criança ao perceber o mundo a sua volta consegue se relacionar de forma prática para resolver determinada situação, como por exemplo, para pegar um brinquedo que deseja, sobe em um banquinho – nesse momento do seu desenvolvimento, a sua fala é “pré-verbal e seu pensamento é pré-intelectual. Isso significa que o pensamento e linguagem não se relacionam, a princípio, o que vai ocorrer somente mais tarde, por volta dos dois anos de idade” (NOGUEIRA; BISSOLI, 2017, p. 101).



Por volta dos dois anos de idade: à medida que vai compreendendo o que os adultos falam, a criança começa a fazer essa relação com determinados objetos, e mesmo sem efetivamente ter o domínio da fala, passa a expressar seus desejos, evidenciando a fala autônoma infantil, que é quando a criança utiliza uma palavra para se referir a um conjunto de coisas semelhantes, por exemplo: água, garrafa, pato). As palavras são usadas em situações concretas, denominam, indicam, mas não possuem função significativa.

Quando a criança desenvolve a linguagem, no início da primeira infância, destaca-se a percepção generalizada e sua fala passa de autônoma para autêntica, isto é, “a percepção sem palavras vai sendo substituída pela percepção verbal, dotada de sentido” (PASQUALINI, 2009, p. 37), e a criança passa a perceber que os objetos para além de suas características físicas, possuem um significado social. A criança começa a pensar e a se comunicar usando as palavras – pensamento verbal – e ao perceber a funcionalidade social dos objetos, passa a chamá-los pelo nome, começa a surgir a consciência.



Por volta dos três anos de idade: a comunicação das crianças com as pessoas começa a ser mais complexa e pouco a pouco internalizada, indicando outra etapa no desenvolvimento do seu pensamento – a linguagem egocêntrica – que estará mais presente na infância, no período pré-escolar (3 a 6 anos de idade).



O processo de internalização refere-se à reconstrução interna de uma operação externa
(VYGOTSKI, 1991).

“A linguagem egocêntrica se parece com a linguagem interna do adulto. Ao utilizá-la, a criança não se dirige a nenhuma outra pessoa, fala apenas para si mesma, por isso, a linguagem egocêntrica é clara para a criança e incompreensível para os outros se isolada do seu contexto. Ela é externa e interna ao mesmo tempo, pois é vocalizada, mas também representa uma forma de planejamento interior da criança, estando diretamente ligada ao seu pensamento” (NOGUEIRA; BISSOLI, 2017, p. 105).



Dos três aos seis anos de idade: na infância, a criança em idade pré-escolar (três aos seis anos) passa a um segundo plano, o das relações sociais e da reprodução social dos objetos, prevalece nesta época do desenvolvimento, a brincadeira de faz de conta, o jogo de papeis. A criança com essa atividade, passa a se ver e a satisfazer as suas necessidades a partir da representação da vida coletiva com os adultos. Assim, ela brinca de ser professora, super-herói, bombeiro. Nesta etapa do desenvolvimento, a criança, conta com a linguagem verbal para externalizar as suas emoções e pensamento. “Verifica-se, então, uma mudança qualitativa no psiquismo da criança, em íntima dependência das relações com o meio social, que a impulsionam a determinada atividade” (TULESKI; EIDT, 2016, p. 50).

O desenvolvimento da fala e do pensamento são processos desencadeados pela vivência das crianças com o meio social, desde o seu nascimento. Portanto, o contato das crianças com a cultura que as cercam, é fundamental. “Até atingir um certo nível de desenvolvimento que pode significar uma capacidade autônoma de pensar por conceitos, a criança vai, de certa forma, ser inserida e conduzida em seus primeiros contatos com a cultura elaborada na escola” (ROSA; SYLVIO, 2016, p. 425). Por esta razão, defendemos que as crianças recebam uma educação e um ensino desenvolvimentos desde a mais tenra idade.



Saiba mais

SUGESTÃO DE LEITURA

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (2007). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar (3a ed.). Campinas, SP: Alínea.

FICHTNER, B. **Introdução na Abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky e seus Colaboradores**. Porto Alegre. 2009. 107 f.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. **Revista Cadernos de Educação**, n. 50, 2015.

SUGESTÃO DE VÍDEO

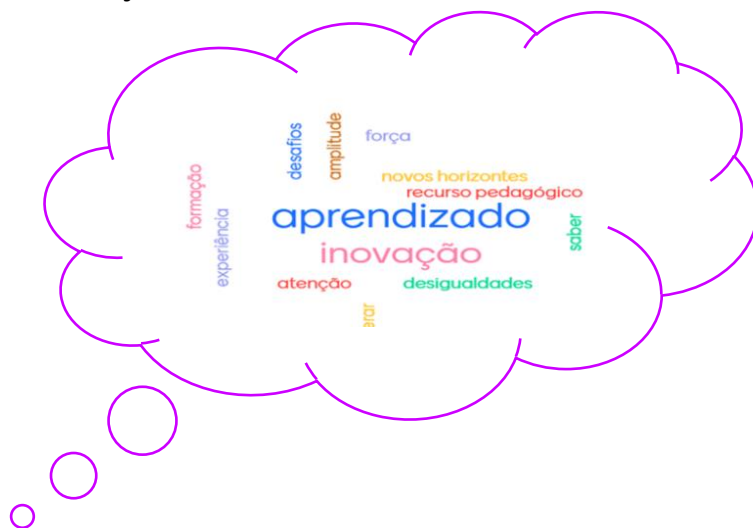
Dialogando com o Currículo da Educação Infantil -Suely Amaral Mello.
Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=gKdA1DDVDuE>

SUGESTÃO DE BLOG

<http://www.baguncei.com.br/>

CAPÍTULO 3 - A TECNOLOGIA E A EDUCAÇÃO

Como dito na introdução deste *e-book*, a inserção das tecnologias aos processos educacionais é estudada por diferentes perspectivas teóricas e diferentes áreas do conhecimento. Neste material, tomaremos como referência os estudos relacionados ao campo da educação.



Dessa forma, neste capítulo adotaremos a perspectiva crítica dos estudos acerca das tecnologias para refletirmos sobre a sua inserção na educação, mais especificamente na Educação Infantil.

Para iniciarmos essa discussão, consideramos fundamental refletirmos sobre o que entendemos por tecnologia e como nos indica Peixoto (2015, p. 330), compreendermos “o papel socialmente construído da tecnologia e de seus usos” nos espaços educativos. Isso para, podermos avançar nas reflexões e sugestões de utilização das tecnologias digitais em espaços institucionalizados destinados à educação da criança pequena.



O que é a tecnologia? Como ela pode integrar os processos educativos?

Conforme os estudos realizados, empreendemos que a tecnologia trata de um conjunto de técnicas resultantes da acumulação histórica do saber e da prática social dos homens na sua relação com o mundo, mediante suas necessidades. Por isso, consideramos importante conceituarmos o que é a Técnica, a Tecnologia e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).



Para responder essas questões, tomamos por base os estudos do filósofo brasileiro

Álvaro Borges Vieira Pinto, mais especificamente a sua obra “O Conceito de Tecnologia”, volume I, escrito em 1973 e publicado em 2005.

TÉCNICA – pode ser concebida como criação humana elaborada de maneira intencional na sua relação com a natureza, transformando-a para suprir suas necessidades. Desta forma, “toda época teve as técnicas que podia ter” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 234).

TECNOLOGIA – 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 na sua dimensão técnica, pois carrega consigo a constituição dos saberes culturais dada humanidade.

TDIC – as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação são produções resultantes da atividade humana (técnica e tecnologia) de sujeitos pertencentes a um determinado contexto histórico e se 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”, destaca-se o aspecto digital por serem pertencentes ao momento atual, como é o caso dos estudos relacionados à internet (ARAÚJO, 2014, p. 18).

Sabemos que hoje estamos vivendo em mundo permeado pelas tecnologias, seja no modo pelo qual nos comunicamos ou nos informamos sobre determinados assuntos, no qual percebemos a presença das tecnologias. Elas estão presentes em diferentes esferas da sociedade e têm provocado alterações em nossa vida familiar, profissional, afetiva, e podem ser positivas ou negativas.

No âmbito educacional, as tecnologias digitais também estão presentes, seja na proposição de atividades para as crianças ou na utilização das mesmas pelos professores para planejar, pesquisar, registrar, ou mesmo se comunicarem com as crianças com quem interagem. Contudo, ao pensarmos sobre o uso pedagógico das tecnologias, precisamos apreendê-lo como assevera Moraes (2016, p. 38): “por meio de ações planejadas, organizadas e executadas para promover o ensino e a aprendizagem”.

Por isso, consideramos importante essa reflexão para sabermos como lidar com as tecnologias e com alterações que têm sido provocadas, em especial, no cotidiano das instituições de Educação Infantil, na convivência diária com as crianças.



As tecnologias são inovadoras dos processos educacionais?

Ao refletirmos sobre como as tecnologias e os seus usos têm sido compreendidos por diferentes esferas da sociedade, especialmente, no campo da educação, nos deparamos com estudos que nos colocam a pensar se ao inserirmos as tecnologias na educação, elas poderão inovar os processos de ensino e aprendizagem (SANCHO, 2006; PEIXOTO, 2008; 2012; 2015; 2016; ARAÚJO, 2014; MORAES, 2016; PEIXOTO; MORAES, 2017).

O processo educacional como já dito no capítulo anterior, desenvolve-se mediante as relações que os sujeitos sociais estabelecem com o meio social. No nosso caso, versaremos sobre a educação que a criança recebe nas instituições de ensino formal. Nessa perspectiva, a educação que a criança recebe nas instituições de Educação Infantil é fruto de um trabalho consciente e intencional, planejado e organizado de forma sistemática para que lhe seja oportunizado vivenciar, de forma significativa, aprendizagens que poderão promover o seu desenvolvimento.

Dessa maneira, o trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil não se furta dos elementos didático-pedagógicos necessários para garantir que as crianças recebam um ensino de qualidade e que as possibilitem apropriar-se da experiência social produzida pela humanidade. Portanto, faz-se necessário ao planejar e organizar a prática pedagógica, selecionar o conteúdo a ser trabalhado para atingir o objetivo proposto, bem como estar atento à organização do tempo e do espaço, dos materiais e recursos a serem usados e às condições que serão ofertadas às crianças na proposição de aprendizagens.

Por isso, ao propor a utilização das tecnologias nos processos educacionais, faz-se necessário recorrer aos conhecimentos didático-pedagógicos que fundamentam o ato educativo, pois não se trata apenas de uma questão técnica. Esse processo envolve questões mais complexas. Isso implica apreender as tecnologias em conformidade com as teorias educacionais, uma vez que por meio delas surgem os elementos que orientam e sistematizam o trabalho pedagógico.

Por isso, buscamos elementos da THC para nos orientarmos acerca dos processos que envolvem o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, destacamos a contribuição de Peixoto e Moraes (2017) evidenciadas em seus estudos.

[...] a importância de refletir sobre os processos de apropriação das tecnologias considerando as relações entre sujeitos, em seu contexto sócio-histórico, o que inclui os espaços formativos. Levar em conta as relações entre os sujeitos educativos em seu contexto exige recorrer aos pressupostos do campo educacional. Reafirmamos, assim, a necessidade de tomar como referências as teorias educacionais para o tratamento da temática “educação e tecnologias”.

(PEIXOTO; MORAES, 2017, p.250, aspas das autoras)

De acordo com Moraes (2016, p. 81), a presença das tecnologias no contexto educacional, na sua organização pedagógica “traz desafios, cria possibilidades, mas não altera a função social da educação, bem como o papel dos conteúdos para a formação humana”.



Portanto, ao pensarmos nos usos pedagógicos das tecnologias nos espaços educacionais, devemos conhecer bem quem são as crianças com as quais trabalhamos, em quais contextos sociais, econômicos, culturais essas crianças se desenvolvem, quais são seus interesses e necessidades de estudo; o professor (a) além de pensar em *o que fazer* também precisa saber *para quê* e *como fazer* (LAZARETTI, 2013).

Conforme Peixoto (2008), a integração das tecnologias ao processo educativo é frequentemente amparada por justificativas teóricas que proclamam a estes artefatos, um meio para atingir as finalidades pedagógicas deste processo. Segundo esta acepção, geralmente, incumbe-se ao uso de tais instrumentos, a ideia de transformar, inovar e/ou facilitar os processos de ensino e de aprendizagem, levando a

SUGESTÃO DE LEITURA

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na educação infantil:** implicações da teoria histórico-cultural. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, 204f, 2013.

propagação de discursos que agregam de forma automática, a utilização das tecnologias a mudanças dos processos educacionais.

Sancho (2006) atesta, também, essa visão em seus estudos. De acordo com a autora, a tendência a pensar que as tecnologias associadas à educação fazem surgir um novo paradigma educacional está relacionada à tese da evolução da espécie humana ter

sido determinada pela produção e utilização de ferramentas no domínio da natureza ao longo da história da humanidade, não considerando a construção organizativa e simbólica dessas produções.

Peixoto (2012b) confirma essa proposição ao identificá-la nos contextos educacionais em discursos relacionados à ideia de que a inovação tecnológica está ligada somente a questões de ordem técnica e econômica referentes ao mundo social do trabalho, a exemplo o desenvolvimento de maquinários. As tecnologias, de acordo com essa ideia, representam um novo modelo pedagógico - necessário às novas demandas de produção e organização da sociedade capitalista - consideradas um instrumento neutro, isto é, elas não são boas e nem ruins em si, mas o uso que fazemos delas é que definirão seu fracasso ou sucesso.

Conferir centralidade às tecnologias, às suas funcionalidades técnicas e à sua capacidade de “reconfigurar a sociedade e, por consequência, transformar a educação (MORAES; PEIXOTO, 2017, p. 332) é um discurso indicativo à abordagem tecnocentrada. Abordagem esta, que se apresenta em duas visões das tecnologias: a visão determinista e a visão instrumental. Essa apreensão é relevante, pois entendê-la nos ajuda a refletir e organizar os processos pedagógicos ao propor a utilização das tecnologias nos contextos educativos.

**Pensamento dominado pelo
“Imperativo Tecnológico”
(SANCHO, 2006, p. 20).**



Na visão determinista, considera-se "que as forças técnicas prescrevem as mudanças sociais e culturais" (PEIXOTO, 2015, p. 321), ou seja, a tecnologia se desenvolve de forma autônoma e neutra, seguindo uma lógica própria que influencia seu contexto.



Na visão instrumental, a técnica é “deslocada para a margem, sendo os professores e os alunos colocados no núcleo central das ações humanas mediadas pelas tecnologias” (PEIXOTO, 2012, p. 5), ou seja, os seus usuários é que são os responsáveis pelo seu uso.

Na visão determinista, podemos destacar os discursos acerca da inovação dos processos educacionais, do potencial interativo do uso da internet e da necessária renovação das práticas pedagógicas. São ideias que conferem à técnica a qualidade das ações realizadas. Já na visão instrumental, a decisão humana é que define a intencionalidade sobre os recursos tecnológicos.

A tecnologia é vista como neutra de interferência do desenvolvimento da sociedade. Por esse motivo, o seu uso em ambiente de ensino e aprendizagem valoriza formações que promovem apenas a aprendizagem do uso dos objetos técnicos, sem preocupar-se muito com as características didáticas necessárias a esses ambientes.

Desse modo, tanto à visão determinista quanto à instrumental, “baseiam [-se] em um olhar que toma a tecnologia de forma descolada do homem e da cultura” (PEIXOTO, 2012a, p. 5) e conferem centralidade à técnica em relação a outros aspectos pertencentes ao contexto histórico, cultural, social e econômico dos ambientes de ensino e aprendizagem.

Porém, é essencial refletirmos que a tecnologia não é imparcial; ela produz efeitos sobre o meio em que foi desenvolvida. Ao utilizá-la, o sujeito “por mais submisso que seja, nunca é inteiramente passivo e imprime marcas de sua condição material e subjetiva aos tipos de uso que desenvolve individual e socialmente” (PEIXOTO, 2015, p. 322).

Disseminar a inserção das tecnologias aos processos educativos compreendendo-as como um novo paradigma pedagógico, faz com que as adotemos enquanto instrumento neutro, não considerando a construção histórica dos conhecimentos científicos que foram elaborados na criação da tecnologia que se pretende usar. Nenhuma tecnologia é neutra; toda tecnologia é portadora de sentidos e carregada de valores. Ao utilizá-las, os sujeitos sociais criam para elas novas funções modificando-as e modificando a si ao mesmo tempo. Por isso, as tecnologias “não podem ser consideradas como elementos neutros, já que participam de forma marcante da reconfiguração social” (PEIXOTO, 2012a, p. 8).

Ainda quanto à perspectiva inovadora, conferida às tecnologias, ressaltamos que para Sancho (2006), uma das características mais acentuadas das tecnologias digitais é a sua versatilidade e talvez por essa razão, possam ser entendidas como inovadoras por distintas perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem. Contudo, por essa capacidade de adequação a diferentes perspectivas é que “em si mesmas, não representam um novo paradigma ou modelo pedagógico” (SANCHO, 2006, p. 22). Ocorre que ao aderir a utilização das tecnologias digitais em espaços educacionais, professores, gestores, coordenadores, enfim, a comunidade escolar, tendem a afeiçoá-la a sua forma de entender o ensino, sem muitas vezes, refletirem sobre as práticas pedagógicas enraizadas nesses espaços.

Aí residem os principais obstáculos para que a escola e os professores tirem partido educativo das TIC. Porque explorar o potencial deste conjunto de tecnologias significa reconhecer e adotar as visões educativas que, desde o princípio do século XX, com o movimento da Escola Nova, contribuem com evidências sobre a importância de repensar o papel dos alunos, o conhecimento, a avaliação e a comunidade educativa na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem (SANCHO, 2006, p. 22).

Além das situações apontadas pela autora supracitada, ela ainda nos esclarece, que essa integração prevê professores formados, autônomos, escolas equipadas, com currículos flexíveis e atualizados, que demonstrem as necessidades reais dos seus alunos, adotando diferentes formas de avaliar as suas aprendizagens, ou seja, envolvem questões complexas que sugerem transformações necessárias as políticas educacionais, ao pensamento pedagógico e a prática docente.



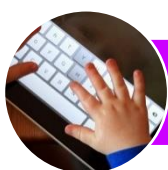
As crianças já nascem preparadas para utilizar as tecnologias digitais em seu dia a dia?

Os estudos acerca da inserção das tecnologias ao cotidiano das crianças têm buscado entender as transformações sociais geradas por esta inserção às distintas práticas sociais e interrogar “as potencialidades e prejuízos dessa integração no comportamento de crianças, adolescentes e jovens” (NASCIMENTO; PEIXOTO, 2015, p. 121-122).

Dessa forma, destacamos alguns estudos que buscam evidenciar a influência das tecnologias no desenvolvimento da infância, na maneira pela qual as crianças aprendem e

constroem significados com o mundo que as rodeiam. Esses estudos oferecem diferentes conteúdos que se relacionam a essa temática e explicam aspectos positivos e negativos da inserção das tecnologias aos processos educativos na Educação Infantil.

Quanto aos aspectos positivos, destacamos os estudos de Prensky (2001), Veen e Vrakking (2009) e Tapscott (1999) que conferem ao desenvolvimento tecnológico o fato de crianças e jovens conviverem naturalmente com as tecnologias. Os autores citados atribuem às gerações atuais, denominações fundamentadas em aspectos relacionados a utilização e manuseio das tecnologias, assinalando um caráter transformador da inserção das tecnologias aos processos educacionais das crianças, vejamos:



NATIVOS DIGITAIS
PRENSKY (2001)



HOMO ZAPPIENS
VEEN E VRAKKING (2009)



GERAÇÃO NET
TAPSCOTT (1999)

Saiba mais

SUGESTÃO DE LEITURA

PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. Tradução: Roberta de Moraes Jesus de Souza. Tradução do artigo "Digital natives, digital immigrants", de Marc Prensky. 2001.

TAPSCOTT, D. **Geração Digital: A crescente e irreversível ascensão da Geração Net**. São Paulo: Makron Books, 1999.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Esses estudos elucidam a perspectiva tecnocêntrica da relação entre a tecnologia e o homem, considerando as tecnologias, determinantes no desenvolvimento e na vida das crianças. Ressaltamos que essas acepções desconsideram as desigualdades sociais presentes em nosso contexto social, como por exemplo, a condição material e econômica que impede as crianças de terem as mesmas experiências e acessos

as possibilidades que o desenvolvimento tecnológico possa oferecê-las.

À vista disso, Nascimento e Peixoto (2015, p. 125) advertem que ao considerarem que as crianças possuem habilidades naturais, para lidarem com artefatos tecnológicos os autores destacados, conferem a utilização das tecnologias em espaços educativos à possibilidade de “desenvolver a criança em todas as suas dimensões, motora, cognitiva, afetiva, social e cultural, além de estimular o desenvolvimento da linguagem escrita e oral, fortalecer a autoestima”.

Dessa maneira, conforme essa apreensão, as instituições educacionais precisam ser reorganizadas para atender a essa nova geração que lida de forma natural com a “cultura digital e com as novas formas de acesso e informações” (NASCIMENTO; PEIXOTO, 2015, p. 125).

Contrapondo essa visão, Sancho (2006) nos esclarece que essas justificativas nem sempre podem ser vistas como positivas, especialmente para o campo educacional. O fato de terem acesso à informação, não significa que os sujeitos tenham saberes necessários para transformá-las em conhecimento. Outra situação já destacada são as desigualdades sociais, culturais e econômicas pertencentes a esses contextos, as crianças vivem em contextos socioculturais diferentes, por isso, não possuem as mesmas vivências com as tecnologias digitais.

Os estudos que apontam os aspectos negativos da inserção das tecnologias na educação das crianças pequenas revelam “uma visão pessimista dessas possibilidades, colocando a criança em uma posição de vulnerabilidade” (NASCIMENTO; PEIXOTO, 2015, p. 122). As autoras citadas destacam os estudos de Postman (1999) que atribui o desaparecimento da infância ao desenvolvimento dos meios de comunicação a exemplo da televisão.

Nascimento e Peixoto (2015) dizem que para este autor, as informações que antes estavam sob o controle dos adultos, estão cada vez mais acessíveis às crianças e isso, conforme Postman (1999), provocam malefícios ao desenvolvimento das crianças, aproximando-as das fronteiras da idade adulta.

Nesse sentido, a influência exercida pelo conteúdo das mídias afeta “os costumes e comportamentos, a linguagem, os desejos, as atitudes e a percepção da realidade, bem como os jogos e brincadeiras tradicionais e tipicamente infantis” (NASCIMENTO; PEIXOTO, 2015, p. 123).



SUGESTÃO DE LEITURA

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

São concepções que apresentam possibilidades de uso das tecnologias em espaços educativos compreendendo-os como positivos, tomando as crianças enquanto sujeitos autônomos e com capacidades naturais para fazer uso desses artefatos e, também, entendendo-os como negativos, podendo causar prejuízos ao desenvolvimento das crianças, atribuindo-as um papel de sujeitos inocentes e passivos.

Dessa forma, Nascimento e Peixoto (2015) nos esclarecem que os estudos apresentados corroboram a centralidade nas tecnologias e não nos sujeitos que as utilizam e nem como as utilizam, muito menos a forma pela qual se apropriam de tais artefatos. A criança é um sujeito histórico-cultural; ela se desenvolve pela apropriação da cultura constituída historicamente pela humanidade. Portanto, o desenvolvimento infantil

[...] é dialético e não pode ser determinado ou previsto como defendem as visões otimistas das TIC que anunciam o nascimento ou a existência de uma nova geração digital, ciberinfância, infância digital e outras denominações. Tampouco é possível proclamar o seu fim de forma tão determinista como fazem os adeptos da tese do desaparecimento da infância (NASCIMENTO, 2014, p. 53).



Como planejar ações pedagógicas significativas na Educação Infantil utilizando as tecnologias digitais?

Ao propormos a utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil, na perspectiva da THC, precisamos observar à maneira como compreendemos a criança, a sua educação e as tecnologias. É indispensável refletirmos sobre as relações que envolvem os sujeitos nesta utilização: o contexto sociocultural, as crianças, o professor, os artefatos tecnológicos, as condições físicas e materiais, o conteúdo, o tempo histórico, a linguagem, todos os elementos que compõem a mediação, conforme a perspectiva da THC.

Ressaltamos que os elementos mediadores por si sós, não provocam a aprendizagem e, também, não geram o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O que lhes atribui um caráter mediador são os sentidos que os sujeitos aferem aos instrumentos que compõem a mediação, a partir da cultura elaborada historicamente.

As tecnologias digitais, são neste contexto, uma forma para se realizar uma determinada ação, assim como outras. O uso da televisão no espaço educativo, por exemplo, não é em si mesmo, objetivo da ação pedagógica do professor, e sim a intencionalidade que envolve o seu uso, o conteúdo que será trabalhado, as relações que serão estabelecidas nos momentos dessa utilização e os objetivos projetados para esse uso. Estes elementos é que devem ser considerados ao se planejar esse uso. O desafio está em planejar os usos para além das funcionalidades técnicas dos recursos tecnológicos, não basta ligar a televisão e dedicar o seu uso para os momentos mais tumultuados do dia, esse uso deve ser planejado, requer intencionalidade.

De tal modo, as tecnologias digitais podem ser adotadas como elementos culturais de aprendizagem, se considerarmos as complexas relações que envolvem o trabalho pedagógico na Educação Infantil. O primeiro passo está em conhecer como as crianças se relacionam com as tecnologias, se possuem acesso a elas e como se apropriam desses recursos tecnológicos. Não podemos negar as possibilidades que esses artefatos culturais podem proporcionar ao cotidiano das relações e interações das crianças nos espaços educacionais, impedindo muitas vezes que as crianças os manuseiem, ou que os conheçam, ou mesmo com práticas pedagógicas espontâneas e desinteressadas, sem uma intencionalidade definida.

Organizar as instituições destinadas a essas crianças, de forma que possam impulsionar seu desenvolvimento social e cognitivo, implica conhecer as formas como elas produzem e lidam com os objetos culturais da contemporaneidade e como esses estão postos na vida delas. Sabemos, a partir dos estudos da THC, que isso só será possível se olharmos a criança a partir dela mesma e em relação à sua historicidade e seu contexto sócio-histórico-cultural. A história, a cultura, os interesses e necessidades, os valores e comportamentos das crianças, são componentes imprescindíveis em uma programação pedagógica voltada a elas, preocupada com o seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural (NASCIMENTO; PEIXOTO; MORAES, 2017, p. 8).



SUGESTÃO DE LEITURA

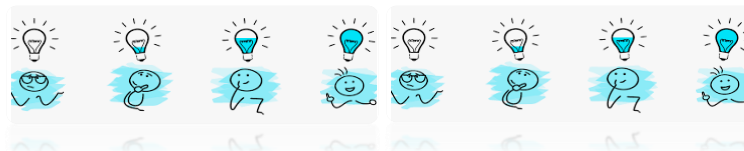
NASCIMENTO, N. A.; PEIXOTO, J. **Mídias digitais e desenvolvimento infantil:** para além de rótulos e explicações, Campo Grande, n.40, p. 119 - 138, jul. /dez. 2015.

NASCIMENTO, N. A.; PEIXOTO, J.; MORAES, M. G. Educação Infantil e os usos educativos das mídias digitais. In: **II INTERFOR**, 2017, Palmas. Formação de professores: currículo, saberes e práticas docentes. Palmas, 2017. v. único. p. 1187-1197.

SUGESTÃO DE VÍDEO – PARA REFLEXÃO

Alike – Curta Metragem

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K4Foovfdb-E>



CAPÍTULO 4 – ALGUMAS REFLEXÕES E SUGESTÕES PARA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O material apresentado nos capítulos anteriores traz sugestões de leitura e alguns aspectos de reflexão sobre o cotidiano da docência na Educação Infantil. Nosso objetivo é apresentar um produto baseado em fundamentos teóricos e na realidade presente no contexto goiano. Assim, vislumbramos uma oportunidade de ampliar as discussões sobre a utilização das tecnologias como recurso pedagógico nas práticas de ensino e aprendizagem nesta etapa da Educação Básica.

Conversamos na introdução, que ao cruzarmos o nosso caminho com o de duas professoras atuantes na Educação Infantil, tivemos a oportunidade de conhecer o trabalho delas, estudar e refletir sobre a inserção das tecnologias digitais nos espaços dedicados à educação da criança

pequena. Essas experiências foram vivenciadas em meio a pandemia causada pelo novo coronavírus e, por isso, realizamos a formação continuada em serviço, de forma remota, assim como estava acontecendo as atividades de ensino com as crianças.

O que presenciamos foi um momento histórico de reorganização das práticas de ensino de maneira intensa, ampliando uma série de problemas existentes no campo educacional, entre eles o uso das tecnologias como recurso didático. Por isso, chamamos a atenção para o fato de que reinventar a forma de se relacionar com as pessoas, com o seu trabalho e principalmente ensinar as crianças, vai além do cumprimento de rotinas institucionais. Essas são questões que merecem estudo, reflexão e principalmente formação dos professores, seja ela inicial ou continuada.

Por isso, neste capítulo vamos propor algumas sugestões para pensarmos a utilização das tecnologias na Educação Infantil à luz de pressupostos da THC. Reforçamos que não se

O Ensino Remoto, incorporado em caráter emergencial, conforme previsto pela portaria do MEC Nº 343, de 17 março de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizem as tecnologias de informação e comunicação.

trata de receitas a serem seguidas, mas sim de um ponto de partida para você, professor e professora criar outras propostas de atividades de acordo com as crianças e com o contexto de sua instituição.



À Luz da Teoria Histórico Cultural, o que devemos considerar em uma proposta pedagógica que utilize as diferentes tecnologias na Educação Infantil?

Nos capítulos anteriores vimos que as atividades docentes são intencionais! Isso significa que ao propormos o uso pedagógico das tecnologias nos processos educacionais precisamos fazê-lo de forma planejada e organizada para atender ao objetivo principal que é o de promover a aprendizagem das crianças (MORAES, 2016).

Nos estudos da THC, compreendemos que o processo de aprendizagem só é possível quando a criança está em atividade. Mas o que significa dizer que a criança está em atividade? Bem, para compreender esse conceito, recorremos a Leontiev que desenvolveu a **Teoria da Atividade**. Ela parte do princípio de que o indivíduo se desenvolve em ambientes concretos e reais. Assim, a escola, enquanto instituição promotora da apropriação cultural dos conteúdos acumulados historicamente, deve propor atividades que promovam a ampliação dos conceitos empíricos na criança e permitam o desenvolvimento dos conceitos científicos.

E qual a relação com Tecnologias Digitais em ambientes de formação da criança? Nossa defesa é de que elas pertencem ao momento histórico que estamos vivendo e isso traz alterações no comportamento da sociedade. Ou seja, lidamos com as tecnologias para diferentes atividades do nosso dia a dia de forma diferente que as gerações anteriores e isso não pode ser desconsiderado.

Assim, reforçamos os três elementos destacados como importantes de serem considerados ao planejar uma ação pedagógica na Educação Infantil:



O acesso à cultura criada ao longo da história



O papel mediador das pessoas e dos instrumentos e signos



A atividade realizada pela criança

Portanto, vimos que o uso pedagógico das tecnologias nos espaços educacionais não pode ser tratado de uma forma ingênua, conferindo centralidade às tecnologias em detrimento do que é essencial – o ato de ensinar. O processo educacional orienta-se por elementos didático-pedagógicos e por uma intencionalidade pedagógica.

Se a nossa intenção está em nos aproximarmos da temática Tecnologias e Educação, a partir de um olhar crítico e emancipatório, esse deve se afastar dos discursos e práticas que tendem a privilegiar a adoção das tecnologias como fonte para a solução dos problemas educacionais. Para compreender os problemas pertencentes ao campo da educação, precisamos buscar subsídios teóricos neste campo da ciência (PEIXOTO, 2015; MORAES 2016).

[...] utilizar um objeto técnico é um meio possível, dentre outros, para realizar uma certa ação. O uso do objeto técnico não é o objetivo em si daquela prática que o envolve (PEIXOTO, 2016, p. 376).



Sugestão para leitura:

OLIVEIRA, Z. R. de; MARANHÃO, D.; ABBUD, I.; ZURAWSKI, M. P.; FERREIRA, M. V.; AUGUSTO, S.; **O Trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta; 2012



Nesta obra, as autoras trazem valiosas contribuições ao trabalho do (a) professor (a) da Educação Infantil. Destacaremos a seguir, como as autoras sugerem a aproximação das crianças às tecnologias. Conforme as autoras, essa aproximação é feita com ações intencionais, planejadas com a proposição de determinadas práticas pedagógicas em que as crianças estejam em contato com os equipamentos e que estes não sejam manipulados apenas pelos adultos.

É preciso oportunizar às crianças experiências com esse ambiente tecnológico, seja por meio de oficinas ou projetos, por exemplo, para apresentar às crianças computadores, máquinas fotográficas ou mesmo outra tecnologia.

Apontam também, para a necessidade de as instituições pensarem sobre políticas desses usos e sugerem que sejam discutidos, de forma coletiva:



O uso da televisão de modo educativo, evitando que tão importante recurso sirva apenas para manter as crianças caladas nos momentos mais tumultuados do dia;



O uso do rádio, de modo que elas possam aprender a ouvir e selecionar as estações, evitando que ele se restrinja a reproduzir uma música ambiente o que, aliás, a depender do programa que se escuta e do volume, pode ser prejudicial ao desenvolvimento da audição e da sensibilidade das crianças;



O uso de retroprojeto que, muitas vezes, fica restrito às reuniões dos professores, [...], pode tornar-se um grande aliado no trabalho de artes, promovendo melhores condições para a apreciação estética das obras de arte e, também, de desenhos infantis;



O uso de máquinas fotográficas, inclusive as dos celulares, como recurso para o trabalho com as artes visuais, de modo que as crianças tenham um recurso a mais para produzir imagens;



O uso de computadores que podem estar disponíveis na própria sala de aula, não apenas no laboratório de informática, permitindo às crianças observarem os professores utilizando esse recurso em seu trabalho, além de disponibilizá-lo para que as crianças possam desenhar, escrever e experimentar diferentes aplicativos do computador;



O uso da internet, quando possível, oferecendo às crianças a possibilidade de inclusão digital desde cedo. (OLIVEIRA, et. al., 2012, p. 54-55)

A partir desses exemplos, podemos refletir sobre as nossas práticas e pensarmos sobre como entendemos esses usos na educação destinada as crianças. Além de estarmos atentos as possibilidades destes usos – recursos materiais e físicos – a apropriação das suas funcionalidades, entre outros aspectos já mencionados.

Veja a seguir, duas propostas elaboradas pensando na utilização das tecnologias como recurso didático na Educação Infantil:



Sugestão para o uso pedagógico da televisão na Educação Infantil, para turmas de crianças de três a cinco anos de idade:

Você deve estar se perguntando: Por que a televisão?

A televisão como um meio de comunicação, que une som e imagem, encontra-se próximo à maioria das crianças. Dessa forma, seja pelo acesso aos canais da TV abertos ou fechados, as crianças demonstram estarem mais familiarizadas a esse recurso tecnológico, trazendo para as instituições educacionais vivências dos desenhos animados, filmes ou programas diversos. Diante disso, consideramos importante destacar o uso desse artefato cultural, pois ele também se encontra como um recurso tecnológico presente em muitas instituições destinadas à educação da criança pequena. Portanto, faz-se necessário trabalhar nesses contextos educativos, o que as crianças vivenciam através deste meio de comunicação, uma vez que as “significações transmitidas pela televisão são apropriadas e reelaboradas pelas crianças a partir de suas experiências e integram-se ao mundo vivido no decorrer de novas experiências” (BELLONI, 2009, p. 34).

A televisão, conforme Belloni (2009), é um dos recursos tecnológicos mais utilizados nos espaços educativos. Ela transmite o saber acumulado e as informações sobre a atualidade, bem como apresenta as normas de integração social, evidenciados em sua programação, como, por exemplo, nos desenhos animados infantis.

Espera-se que o seu uso seja planejado e organizado e que o seu conteúdo seja escolhido de forma intencional pelo (a) professor (a), podendo assim ampliar o repertório cultural das crianças e possibilitar momentos de apreciação, diálogos e reflexões. O uso pedagógico da televisão deve estar de acordo com o interesse das crianças, evitando assim que deseje realizar outra ação no momento de sua utilização.

Como sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem é importante que o interesse e a preferência das crianças sejam valorizados, para que possam estabelecer relações, criar, imaginar, questionar, refletir e avaliar os conteúdos exibidos (COSTA, 2016).

O que propor

Exibição de um desenho animado, por exemplo, Dora A Aventureira. Este desenho animado conta a história da menina Dora que é uma heroína de sete anos e que percorre um mundo tropical repleto de aventuras em selvas, praias e florestas ao lado de seu melhor amigo, um macaquinho chamado Botas.

Essa escolha, como vimos, deve estar relacionada ao conteúdo a ser trabalhado para atender aos objetivos propostos. Ademais, pensando nas condições em que serão executadas, estas ações/ operações devem ser planejadas de acordo com os elementos didáticos-pedagógicos que orientam o trabalho do (a) professor (a).

Como propor

Tempo:

A organização do tempo deve ser compreendida pela criança, ela deve ser orientada no espaço ao qual pertence. É importante organizar a programação a ser exibida na televisão, se tem uma televisão por turma, estabelecer o dia e o momento do dia em que será utilizada, se é uma televisão por instituição é preciso agendar o seu uso. Faz-se necessário também, explicar às crianças o conteúdo que será exibido, ouvir o que as crianças já sabem a respeito do desenho animado – seus personagens, seu contexto, entre outros aspectos. Esse tempo, conforme Lazaretti e Magalhães (2019) não deve ser entendido com rigidez, inflexível, mas sim como

uma construção social, como uma forma das crianças aprenderem a regular as suas ações no dia a dia da instituição, a se localizarem e se sentirem pertencentes a esse espaço.

Espaço:

É interessante que o espaço seja pensado, planejado considerando-o como um elemento da organização do ensino – espaço pensado para quem? Para o quê e como? Assim, é importante acolher as crianças, ampliar os seus vínculos com seus pares, com o espaço e com os materiais que terão acesso (LAZARETTI; MAGALHÃES, 2019).

É preciso pensar no conforto das crianças, na visibilidade delas em relação à exibição do desenho animado, nas condições sonoras, entre outros aspectos. Esse espaço pode ser organizado em cadeiras – simulando a organização de um cineminha - pode ser proposto que as crianças sentem no chão em cima de um tecido ou colcha de retalhos, ou mesmo em tapetes de espuma sintética (Tipo E.V.A.), colchonetes, entre outras possibilidades que a instituição possa oferecer.

Materiais:

Para a exibição do desenho animado, o professor (a) pode recorrer à programação de alguma emissora de televisão, pode conectar um aparelho de DVD, caso a televisão tenha conexão com a internet pode acessar o conteúdo utilizando alguma plataforma de compartilhamento de vídeos, a exemplo do *YouTube* ou do *TubeMate* (descrito ao final deste material). Pode-se também utilizar alguns materiais para criar um ambiente aconchegante e diferenciado como escurecer o ambiente, decorar com alguns elementos pertencentes ao contexto do desenho animado. Essa organização pode ser mediadora para as crianças, despertando a sua atenção para o conteúdo apresentado por meio do desenho animado.

Interações:

Nenhuma situação em que se proponha o uso pedagógico da televisão dispensa a presença do docente, pois para que a criança se aproprie do conteúdo dessa produção, é preciso a mediação de todos os elementos já explicitados e dos conhecimentos já objetivados e transmitidos pelo professor ao ensiná-los às crianças. A interação do docente com as crianças, assim como das crianças com seus pares, também é fundamental para que possam aprender sobre a função social da televisão e a sua utilização, bem como na leitura e releitura do conteúdo veiculado, possibilitando à criança estabelecer uma relação significativa com esse recurso tecnológico e

com as relações que podem ser constituídas a partir da sua utilização – questionar, criar, imaginar, refletir, avaliar, entre outras situações que podem contribuir com a sua aprendizagem.

O que observar:

Com essa proposta de utilização da televisão, o docente pode observar a familiaridade das crianças com o recurso tecnológico e com os conteúdos veiculados por ele; como as crianças interagem no momento desta ação; quais as suas preferências – desenhos animados, filmes, clipes musicais; quais estratégias as crianças usam para expor suas ideias, seus questionamentos, suas percepções; como as crianças reagem com a mediação feita pelo (a) professor (a); como está a escuta e atenção das crianças para esse tipo de ação; dentre outros aspectos os quais o (a) professor (a) perceba a necessidade de observar.

Saiba mais

SUGESTÃO DE LEITURA

COSTA, L. B. da. **A televisão na Educação Infantil:** usos, funções e interações na Rede Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia/GO. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

LAZARETTI, L. M.; MAGALHÃES, G. M. A primeira infância vai à escola: em defesa do ensino desenvolvendo para todas as crianças. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, p. 1-21, 2019.

NASCIMENTO, F. C. **Os personagens midiáticos nas brincadeiras de faz de conta.** 2021. 221 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

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



Sugestão para o uso da máquina fotográfica digital para a produção de vídeo, para turmas de crianças de três a cinco anos de idade

A máquina fotográfica digital é uma câmera que armazena vídeos e imagens de forma eletrônica, para posterior reprodução. Elas podem fazer parte do acervo da instituição educacional e também podem estar presentes na instituição, como material pessoal do professor,

por exemplo, quando acopladas ao aparelho celular. Desse modo, pode ser usada como recurso didático pedagógico para registrar as atividades realizadas com/pelas crianças, em formato de vídeos e fotografias.

O que propor

Produzir um tutorial em formato de vídeo, com duração de dois minutos, juntamente com as crianças, ensinando as brincadeiras que a turma mais gosta de brincar. O conteúdo é a brincadeira de roda, por exemplo. Esse poderia ser também uma brincadeira cantada. O objetivo está em conhecer e ampliar o repertório de brincadeiras de roda da turma.

Como propor

Para ilustrar vamos propor um tema: brincadeiras de criança! Isso porque é um tema que interessa às crianças e assim podemos trazer elementos da cultura que são importantes para o desenvolvimento infantil, pois como ressaltado, a criança nesta etapa do seu desenvolvimento passa a se ver e a satisfazer as suas necessidades a partir da representação da vida coletiva com os adultos e por meio da representação social dos objetos.

Para iniciar, poderíamos propor uma conversa com as crianças sobre as suas brincadeiras preferidas, depois ir investigando o que elas sabem sobre as brincadeiras de roda. Aos poucos, explicar às crianças o que são as brincadeiras de roda, dar exemplos, mostrar algumas imagens de brincadeiras de roda como: *Corre cutia*, *Escravos de Jó*, *Ciranda cirandinha*, entre outras. Em seguida, poderíamos nos dividir em grupos e entrevistar os funcionários da instituição sobre as brincadeiras de roda que mais gostavam de brincar na infância. Essa pesquisa também poderia ser estendida aos pais das crianças ou mesmo a outras crianças da instituição, são várias possibilidades. É interessante dialogar com as crianças sobre curiosidades como a diferença dos nomes de cada região, as letras de cada música.

Tempo:

Organizar o dia e o momento do dia que serão destinados para realizar cada ação descrita acima, bem como um tempo para aprendermos novas brincadeiras de roda e socializar os conhecimentos construídos com as operações realizadas. E lembrar sempre que a criança é participante ativa desse processo de planejamento, organização e execução. O tempo também teria que ser organizado para a criação do roteiro do tutorial e da escolha das crianças sobre o que gostariam de participar e quais as funções que cada uma desenvolveria na criação, produção e divulgação do material gravado.

Espaço:

O espaço deve ser pensado de acordo com cada ação proposta, deve ser considerado também o espaço para as crianças realizarem as brincadeiras que aprenderam, as que mais gostaram e as que foram selecionadas para compor o tutorial. O espaço, ainda deve ser pensando para realizar as gravações e o compartilhamento do material que poderia ser apresentado para outras turmas, para os pais. Esse espaço tem que ser organizado de forma que atenda às particularidades das ações a serem desenvolvidas, ele pode ser um espaço fechado como o da sala referência da turma, pode ser um espaço aberto como o pátio ou o parque da instituição, se ela tiver, ou pode ser um espaço programado de forma antecipada – como uma praça ou outros locais da comunidade que sejam acessíveis às crianças e à instituição.

Materiais:

Para a realização dessa ação pedagógica, os materiais devem ser planejados de acordo com os recursos disponíveis na instituição. Sugerimos a máquina fotográfica digital, pois ela tem a função de fotografar e filmar. Poderia ser gravado também por uma filmadora ou mesmo pelo celular. Além desses aparatos, é preciso pensar nas condições de iluminação, som e o espaço como já dito. Após gravar o vídeo das crianças seguindo as orientações do roteiro elaborado em colaboração com elas, é preciso editar esse vídeo. Deixamos aqui uma referência de um aplicativo que edita vídeos de forma gratuita – o *Kinemaster*. Quanto à divulgação deste material, ele poderia ser postado nas redes sociais da instituição, compartilhado em uma mostra pedagógica para toda a comunidade, em oficinas de brincadeiras para outras crianças da instituição e mesmo compor o acervo da instituição a ser retomado pela turma sempre que quiserem, podendo ser consultado por outros grupos de crianças e docentes.

Interações:

Fazer pesquisa sobre as brincadeiras de roda pode ser uma ótima oportunidade de interação entre as crianças – mais velhas, mais novas – pois ao mesmo que estão aprendendo brincadeiras novas, também estão ensinando outras brincadeiras pertencentes ao seu repertório para outras crianças mais novas ou mesmo para aquelas que não as conhece, pois, muitas brincadeiras variam quanto às regras, nomes e organização devido aos elementos culturais e regionais que vão sendo atribuídos aos seus contextos. E por que não criar uma brincadeira de roda a partir dessas experiências? Acreditamos que também seria uma excelente oportunidade para estabelecer outras interações e possibilidades de aprendizagens.

O que observar:

Neste caso, a observação é particular do grupo de crianças, das suas especificidades. Porém é importante que o docente esteja atento às variações das brincadeiras (regionais e culturais); ao respeito em relação a essas particularidades; às apropriações pelas crianças das brincadeiras; aos movimentos corporais realizados pelas crianças; à qualidade das interações estabelecidas (diálogos, questionamentos, criações, atitude); aos elementos que as crianças atribuem a essas brincadeiras pertencentes ao tempo atual, entre outros aspectos.

Ressaltamos que ao propormos a utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil, à luz da THC, corroboramos Peixoto e Moraes (2017) que nos dizem que a apropriação desses aparatos tecnológicos não está relacionada apenas aos seus usos, mas também aos contextos desses usos. Por isso, para se constituírem elementos mediadores no processo de ensino e aprendizagem, esses artefatos tecnológicos devem ser estudados para



[...] além da descrição das propriedades tecnológicas e dos procedimentos utilizados nas operações dos referidos artefatos. A análise do contexto histórico, cultural, social e das condições materiais dos sujeitos que utilizam esses recursos é imprescindível, pois a técnica é criada pelo homem para que ele execute determinadas funções em diferentes circunstâncias. A realização das atividades humanas ocorre por meio de planejamento e de escolhas feitas em função das condições do contexto (PEIXOTO; MORAES, 2017, p. 244).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O nosso objetivo até aqui foi o de apresentar materiais de estudo que pudessem contribuir com o planejamento, execução e reflexão de ações pedagógicas que utilizem as tecnologias digitais enquanto recurso didático pedagógico na Educação Infantil. Acreditamos que esses recursos são apresentados como uma contribuição significativa à formação inicial e continuada de docentes que se dedicam a esta etapa da Educação Básica.

À vista disto, produzimos este *e-book* a partir da experiência da formação continuada em serviço, realizada com duas professoras da Educação Infantil, para auxiliar os docentes que trabalham com esta etapa da educação e buscam propor contextos significativos de aprendizagens s crianças, utilizando as tecnologias digitais.

Com os estudos realizados na pesquisa Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Utilização das Tecnologias Digitais na Educação Infantil, apreendemos que este uso deve ser intencional, planejado mediante a organização didática do (a) professor (a). Portanto, as sugestões de recursos, tecnologias e atividades foram feitas por meio da observação da realidade vivida por educadoras do contexto Goiano, conforme demonstrado na pesquisa de mestrado que deu origem a este material.

Desta maneira, para encerrar este *e-book*, deixaremos aqui algumas sugestões de aplicativos que podem ser usados no planejamento de ações pedagógicas, como material de apoio, conforme o seu objetivo, como recursos pedagógicos criados para proporcionar a interação entre as crianças, tanto na sua construção, como na sua socialização.

Esperamos ter contribuído com o seu trabalho, professor (a)!

Deixaremos ao final deste material o nosso contato, caso vocês queiram dialogar conosco acerca desta temática que para nós é tão cara. E, para que possamos de forma colaborativa pensar nas reflexões aqui postas, no intuito de contribuir com outras publicações que se dediquem a uma educação de qualidade desde a mais tenra idade.

Gostaríamos mais uma vez de reforçar que não se trata de um material que pretende “receitar” dinâmicas de uso das tecnologias; ao contrário, buscamos trazer aproximações da teoria e do contexto vivido pelas professoras que participaram da pesquisa para servirem como ponto de partida para o trabalho pedagógico.

MATERIAL DE APOIO



Professor (a), seguem aqui algumas sugestões de aplicativos que podem ser usados na sua versão gratuita e que possa vir a contribuir com você ao planejar, organizar e executar a sua ação pedagógica. Com a utilização destes aplicativos, você poderá elaborar apresentações gráficas, jogos, brincadeiras, editar vídeos, selecionar músicas, desenhos animados, clipes musicais, entre outras funcionalidades. Vamos lá!



Google Classroom

O Google *Classroom* ou Google Sala de Aula é um recurso da Google *Apps*. É uma ferramenta gratuita, lançada em 2014, que ganhou destaque em 2020 em decorrência da medida preventiva ao novo coronavírus que suspendeu as atividades escolares presenciais. O Google Sala de Aula permite a criação de um ambiente em que o professor pode compartilhar com seus alunos materiais de estudo, criar e receber tarefas, comunicar-se utilizando e-mail e mensagens. Além do sistema de computador ele pode ser usado a partir de aplicativo baixado no celular, permitindo a utilização nos celulares, *smartphones*.



Para saber mais, segue abaixo uma sugestão de tutorial de como usar o Google *Classroom*:

<https://www.youtube.com/watch?v=wsn87K9nieQ>

 Wordwall	<i>Wordwall</i> é uma plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado¹⁰⁰ e que também podem ser imprimíveis. Nesta plataforma, você pode criar jogo da memória, caixa surpresa, palavras cruzadas, roleta, entre outros. Você pode acessá-la pelo computador, tablete, celular. O primeiro passo para uso da plataforma é acessar http://wordwall.net/pt e clicar em iniciar sessão. É possível efetuar um registro no site, ou mesmo logar com uma conta Google. ➡ Se você quer saber mais, veja a Dica da Drica, neste vídeo ela nos apresenta algumas sugestões de como gamificar atividades usando a plataforma <i>WordWall</i>: https://www.youtube.com/watch?v=VOiF-j8zMKk
	O <i>TubeMate</i> é um aplicativo de celular criado para fazer <i>download</i> de vídeos do <i>YouTube</i> para o seu <i>Android</i>. Permite que você acesse, pesquise, baixe e compartilhe vídeos. Você pode fazer o <i>download</i> de vídeos, músicas, animações, desenhos animados, histórias infantis, entre outros. Veja com baixar esse aplicativo em seu celular: ➡ <i>TubeMate</i> o melhor vídeo <i>Downloader</i> - baixe vídeos do youtube TUTORIAL RAPIDO https://www.youtube.com/watch?v=63b4tCyLMEE

¹⁰⁰ Gamificado refere-se a Gamificação, termo adaptado do inglês *gamification* que define o emprego de técnicas comuns aos games em situações de não jogo. Ou seja, uma característica que, normalmente, aparece em jogos é adaptada para um contexto distinto, sendo utilizado para motivar ou tornar uma tarefa mais prazerosa.



O aplicativo *KineMaster* oferece um editor de vídeos e fotos bem interessante desenvolvido para *Android*, *iPhone* e *iPad*, porém, caso você tenha um emulador *Android* em seu computador, você poderá baixar esse *software* e executá-lo em seu PC com *Windows*. Com esse aplicativo é possível adicionar imagens aos seus projetos (vídeos e fotos), alterar trilha sonora, fazer gravações e aplicar em temas divertidos. Tudo isso aliado com ferramentas para edição completa, efeitos, transições entre faixas, entre outros recursos. É um aplicativo interessante para criar conteúdos audiovisuais para as crianças, assim como para gravar vídeo-aulas.

Para saber mais sobre esse aplicativo, sugerimos dois tutoriais para você:



Como usar o *KINEMASTER* - App de Edição de Vídeo no Celular

<https://www.youtube.com/watch?v=C7DjPj3MWRy>



Tutorial usando o aplicativo *KINEMASTER* para as aulas <https://www.youtube.com/watch?v=nvCVntiWNNQ>



WhatsApp

O *WhatsApp* é um aplicativo de celular que permite aos usuários enviar mensagens de texto, imagens, vídeos, documentos em PDF em *Word*, além de efetuar ligações grátis de vídeo ou áudio por meio de conexão com a internet. Pode ser acessado também pelo computador – **WhatsApp Web** – para usá-lo no seu computador você precisa estar com o seu celular conectado à internet. Não há como usar o serviço sem o celular, pois ele funciona sincronizado com a conta que está no aplicativo do *WhatsApp*.



	Quer saber como usar o <i>WhatsApp</i> no seu trabalho, professor (a)? Veja as dicas da Professora Miriam Navarro sobre a melhor forma de usar este aplicativo na Educação: https://www.youtube.com/watch?v=vWZj5FbxmiQ
 Google Forms	Google <i>Forms</i> ou Google Formulários é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Pode ser usado para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro. Sendo assim, pode ser realizado por meio deste recurso pesquisas, enquetes, avaliações e ainda fazer o diagnóstico inicial da turma, elaborar atividades e criar jogos. Para saber mais sobre as possibilidades do Google <i>Forms</i>, selecionamos dois tutoriais como sugestão para você: ➡ Tutorial básico <i>Google Forms</i> para professores: https://www.youtube.com/watch?v=v35t0SBNIKI ➡ Como criar um jogo utilizando o <i>Google</i> Formulários https://www.youtube.com/watch?v=DYfsCPLXoQ
 XRECORDER	<i>XRecorder</i> é um aplicativo que você poderá usar para gravar em vídeo, a tela do seu celular e depois retocar o arquivo com seu editor. É um aplicativo gratuito e com ele você pode produzir vídeo-aula, vídeos para postar no <i>Youtube</i>, entre outros. Para saber como gravar a tela do celular e também como gravar uma aula expositiva para seus alunos utilizando esse aplicativo, sugerimos os seguintes vídeos: ➡ <i>XRecorder</i> como gravar a tela do celular:

	https://www.youtube.com/watch?v=iqFAiRsKzck  Como gravar uma aula expositiva no celular com o <i>XRecorder</i>: https://www.youtube.com/watch?v=0ubC5u5-vic&t=26s
	Google <i>Meet</i> é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. Ele pode ser usado para ministrar aulas, fazer reuniões pedagógicas, é um interessante recurso para fazer videoconferências. Saiba mais acessando os tutoriais sugeridos abaixo:  Tutorial completo do Google <i>Meet</i> (passo a passo) https://www.youtube.com/watch?v=Q1dep4pl-kE  Tutorial básico Google <i>Meet</i> https://www.youtube.com/watch?v=gW-ncVx3G8I&t=5s
	O <i>Mentimeter</i> é uma plataforma de apresentação interativa que permite a interação em tempo real entre os apresentadores e o público. Ao usar esse recurso, você pode criar apresentações, coletar perguntas, realizar votações, elaborar <i>quizzes</i>. Pode ser usado no seu planejamento, na elaboração de atividades e também para interagir com as famílias das crianças em reuniões pedagógicas, por exemplo.  Crie apresentações interativas no <i>Mentimeter</i>: https://www.youtube.com/watch?v=92Ydkvys3nY



Contato

nayaragodoi1@gmail.com

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394 de 24 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

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

BRASIL. **Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020**, revogada pela Portaria 544 de 16 de junho de 2020.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CEDRO, W. L.; NASCIMENTO, C. P. **Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural**. Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural. São Paulo: Edições Loyola, p. 13-46, 2017.

COSTA, L. B. da. **A televisão na Educação Infantil: usos, funções e interações na Rede Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia/GO**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

FICHTNER, B. **Introdução na Abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky e seus Colaboradores**. Porto Alegre. 2009. 107 f.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural**. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, 204f, 2013.

LAZARETTI, L. M.; MAGALHÃES, G. M. **A primeira infância vai à escola: em defesa do ensino desenvolvente para todas as crianças**. Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, p. 1-21, 2019.

LEONTIEV, A. N. **O biológico e o social no psiquismo do homem. O homem e a cultura. O desenvolvimento do psiquismo na criança**. In: O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e Docência: formação e trabalho de professores da educação básica**. In: CRUZ, Giseli Barreto da et al. (Org.). Ensino de Didática: entre recorrentes e urgentes questões. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2014. p. 77-110.

MAGALHÃES, C.; LAZARETTI, L. M.; PASQUALINI, J. C. **Distanciamento das conquistas históricas da educação infantil: reflexões sobre a atividade pedagógica em tempos de confinamento.** Humanidades & Inovação, v. 8, n. 34, p. 107-116, 2021.

MELLO, S. A. **Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo.** Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 6, n. 12, p. 29-48, 2003.

MELLO, S. A. **Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância.** Revista Cadernos de Educação, n. 50, 2015.

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 – GO.

NASCIMENTO, N. A.; PEIXOTO, J. **Mídias digitais e desenvolvimento infantil: para além de rótulos e explicações,** Campo Grande, n.40, p. 119 - 138, jul. /dez. 2015.

NASCIMENTO, N. A.; PEIXOTO, J.; MORAES, M. G. **Educação Infantil e os usos educativos das mídias digitais.** In: II INTERFOR, 2017, Palmas. Formação de professores: currículo, saberes e práticas docentes. Palmas, 2017. v. único. p. 1187-1197.

NOGUEIRA, A. A.; BISSOLI, M. de F.; **Compreendendo o desenvolvimento da fala no interior da creche.** In: COSTA, S. A. a; MELLO, S. A. (Org.); Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2017, 276 p.

OLIVEIRA, Z. R. de; MARANHÃO, D.; ABBUD, I.; ZURAWSKI, M. P.; FERREIRA, M. V.; AUGUSTO, S.; **O Trabalho do professor na educação infantil.** São Paulo: Biruta; 2012

PASQUALINI, J. C. **Uma perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil.** Psicologia em estudo, v. 14, p. 31- 40, 2009.

PEIXOTO, J. **A inovação pedagógica como meta dos dispositivos de formação a distância.** EccoS–Revista Científica, v. 10, n. 1, p. 39-54, 2008.

PEIXOTO, J. **Tecnologia e mediação pedagógica: perspectivas investigativas.** In: ASSAR, M. C. M.; SILVA, F. de C. T. (Org.). Educação e pesquisa no Centro-Oeste: políticas públicas e formação humana. 1ed.Campo Grande: UFMS, 2012a, vol. 1, p. 283-294.

PEIXOTO, J. **Alguns mitos sobre a tecnologia e a inovação pedagógica.** JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS SOCIALES DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGIA, v. 9, 2012b.

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. **Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação.** Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 25, n. 59/1, p. 367-379, 2016. DOI: 10.29286/rep. v25i59/1.3681.

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

PENDERIVA, P. L. M.; COSTA, S. A. da.; MELLO, S. A.; **Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na educação infantil**. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Org.); Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2017, 276 p.

PINO, A. **O social e o cultural na obra de Vygotsky**. Educação & Sociedade, Campinas-SP, ano 21, n. 71, p. 45-78, jun. 2000.

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

PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. Tradução: Roberta de Moraes Jesus de Souza. Tradução do artigo "Digital natives, digital immigrants", de Marc Prensky. 2001. Disponível em: <http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/attach/60222961/Prensky%20%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>

ROSA, S. V. L.; DE SYLVIO, M. C. **Teoria histórico-cultural e teoria do ensino desenvolvimental: bases para uma epistemologia psicológico-didática do ensino**. Revista Educativa-Revista de Educação, v. 19, n. 2, p. 419-448, 2017.

SANCHO, J. M. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação**. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. (Orgs.). Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional, 1. ed., São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/aprendizagem_desenvolvimento_papel_mediacao.pdf Acesso 07 nov 2021

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. **A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores**. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, p. 35-62, 2016.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VIEIRA PINTO, A. **O Conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 3 v.1

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de LS Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, 2018.

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

VYGOTSKY Lev S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: LEONTIEV, Alexis Nicolaevitch et. al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

ANEXO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEED
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



EDUCAÇÃO INFANTIL E TECNOLOGIAS: UM OLHAR FORMATIVO A PARTIR DE ELEMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL



Ementa

O trabalho educativo e a sua relação com as tecnologias: a função da escola, o papel da educação escolar, da Educação Infantil e do professor. A inserção das tecnologias na educação e o discurso atual. As contribuições da Teoria Histórico-Cultural para uma educação desenvolvente na Educação Infantil.

Objetivos

- Compreender o desenvolvimento histórico, as relações e contradições do trabalho educativo e a sua relação com as tecnologias e a educação.
- Analisar de forma crítica a inserção das tecnologias nos contextos educacionais, em especial os espaços institucionalizados de EI.
- Conhecer e analisar as contribuições da THC do desenvolvimento humano para a EI, especificamente o conceito de mediação.

Desenvolvimento

1. Metodologia

As atividades a serem realizadas no decorrer dos encontros síncronos têm por objetivo proporcionar um espaço formativo onde professores possam desenvolver conceitos que permitam a reflexão das práticas pedagógicas mediadas pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, apoiando-se em estudos teóricos pautados na Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano. A finalidade é trabalhar de forma interativa e colaborativa para que juntos possamos refletir e compreender os conceitos abordados nos textos

que serão estudados. Dessa forma, esperamos contribuir com a formação de novos conceitos ou ampliação de conceitos já existentes na reflexão crítica da prática pedagógica, envolvendo o uso de recursos tecnológicos. Assim, será importante a disposição para leitura do material disponibilizado.

2. Avaliação

A proposta de avaliação para essa ação formativa compreende a leitura do material disponibilizado à execução das tarefas de estudo e as discussões a serem realizadas nos encontros síncronos.

Conteúdos

A formação continuada está estruturada em três unidades:

UNIDADE I - O trabalho educativo e a sua relação com as tecnologias

1. A educação e a sua relação com o trabalho
2. A função da escola, da educação escolar, da Educação Infantil e o papel do professor
3. A inserção da tecnologia na educação e o discurso atual: reflexões a partir do contexto da Educação Infantil

UNIDADE II - As contribuições da Teoria Histórico-Cultural para uma educação desenvolve na Educação Infantil

3. Teoria Histórico-Cultural: perspectivas históricas e teóricas
4. As contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil: alguns elementos teóricos

UNIDADE III - A ação pedagógica do professor de Educação Infantil mediada pelo uso de recursos tecnológicos

1. Relato de experiências sobre o uso emergencial de recursos tecnológicos
2. Oficina Prática: proposta pedagógica mediada pelo uso da tecnologia

Cronograma das leituras básicas, complementares e dos encontros síncronos

Unidade I - Trabalho educativo e a sua relação com as tecnologias

1º encontro: 02/02/2021

- ✓ Apresentação do ambiente virtual de aprendizagem - Google *Classroom*, apresentação e informações a respeito do curso de formação, equipe de trabalho, ementa do curso e formulário de autorização.
- ✓ Apresentação do vídeo “Tecnologia ou Metodologia?” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dIYUeMADOqQ> Acesso em: 27 jan 2021
- ✓ Atividade de interação: Nuvem de Palavras
- ✓ Diálogos e reflexões: qual é o olhar que temos sobre tecnologia e educação?

2º encontro: A educação e a sua relação com o trabalho - 09/02/2021

Texto para estudo:

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: Novas tecnologias, trabalho e educação. Petrópolis / RJ: Vozes, 1994.

Leitura Complementar:

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007

3º encontro: A função da escola, da educação escolar, da Educação Infantil e o papel do professor - 23/02/2021

Texto para estudo:

LIBÂNEO, J. C. **Uma escola para novos tempos**. In: LIBÂNEO, J.C. Organização e gestão da escola: Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004

Música para análise:

Estudo Errado: Gabriel o Pensador. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=l540Ho2qSAk> Acesso em: 28 jan 2021

Texto Complementar:

LIBÂNEO, J. C. **Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática.** In: LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V.; SUANNO, M. V. R.; ECHALAR, A. D. L. (Orgs.). Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: CEPED/Espaço Acadêmico, 2019

4º encontro: A inserção da tecnologia na educação e o discurso atual - 02/03/2021

Texto para estudo:

NASCIMENTO, N. A.; PEIXOTO, J.; MORAES, M. G. **Educação Infantil e os usos educativos das mídias digitais.** In: II INTERFOR, 2017, Palmas. Formação de professores: currículo, saberes e práticas docentes. Palmas, 2017. v. único. p. 1187-1197. Disponível: <http://eventos.uft.edu.br/index.php/ENFORSUP/interfor/paper/view/3104/0> Acesso em: 28 jan 2021

Material Complementar:

“Dialogando com o Currículo da Educação Infantil – Suely Amaral Mello”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gKdA1DDVDuE>

UNIDADE II - As contribuições da Teoria Histórico-Cultural para uma educação envolvente na Educação Infantil

5º encontro: Teoria Histórico-Cultural: perspectivas históricas e teóricas - 09/03/2021

1ª Parte

Texto para estudo:

PRESTES, Zóia; Tunes, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. **Lev Semionovich Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da Psicologia histórico-cultural.** In: PUENTES,

Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (orgs.) Ensino Desenvolvimento: Vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

Material Complementar:

Pensadores na Educação: Vygotsky / Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=BS8o_B5M9Zs Acesso em: 20 jan 2021.

6º encontro: As contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil: alguns elementos teóricos - 16/03/2021 2ª parte

Texto para estudo:

MELLO, Suely A. **Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da primeira infância.** Revista Cadernos de Educação, n. 50, p. 1-12, 2015.

Material Complementar:

Vídeo: Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Reunião Pedagógica

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lHuIArAQb98> Acesso em: 22 jan 2021.

7º encontro: O conceito de mediação na perspectiva Vigotskiana - 23/03/2021

Texto para estudo:

ARAÚJO, Eliane Sampaio. **Mediação e aprendizagem docente.** In: Encontro Nacional de Psicologia Escolar e educacional ABRAPEE, 9., 2009, São Paulo. Construindo a prática profissional na educação para todos. São Paulo: ABRAPEE, 2009, p.390-404.

8º encontro: Palestra – A Intencionalidade do trabalho Pedagógico na Educação Infantil e o uso das Tecnologias – 06/04/2021

UNIDADE III - A ação pedagógica do professor de Educação Infantil mediada pelo uso de recursos tecnológicos

1. Relato de experiências sobre o uso emergencial de recursos tecnológicos
2. Oficina Prática: proposta pedagógica mediada pelo uso da tecnologia