

TECENDO ROTINAS COM SENTIDO: por uma pedagogia da conexão em tempos de cultura digital na infância

TEJIENDO RUTINAS CON SENTIDO: hacia una pedagogía de la conexión en tiempos de cultura digital en la infancia

WEAVING ROUTINES WITH MEANING: towards a pedagogy of connection in times of digital culture in childhood

Vanusa Eucléia Geraldo de Almeida¹ 

Elisabete Cerutti² 

Resumo

Este artigo discute os desafios da Educação Infantil diante de uma sociedade conectada e marcada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que têm transformado as formas de conviver, produzir conhecimento e aprender. O problema que orienta a pesquisa consiste em compreender como as rotinas pedagógicas podem integrar o uso das TDIC de maneira ética, sensível e alinhada ao desenvolvimento de crianças de 4 e 5 anos, já imersas na cultura digital desde cedo. O objetivo é analisar o papel das rotinas no cotidiano escolar e investigar como a Pedagogia da Conexão pode contribuir para práticas que articulem tecnologia, ludicidade e direitos da infância, sob a perspectiva da Sociologia da Infância. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa teórica, qualitativa e exploratória, baseada em revisão analítica de literatura em bases indexadas, com seleção a partir de palavras-chave como Tecnologias Digitais, Rotinas, Educação Infantil e Infância. O estudo fundamenta-se em autores como Sarmiento (1997), Barbosa (2006), Kenski (2012) e Lévy (1999), que concebem a criança como sujeito social ativo e produtor de cultura. Os resultados indicam que o uso das TDIC não deve substituir o brincar, mas potencializá-lo por meio da expressão corporal, da investigação e da interação. Conclui-se que a Pedagogia da Conexão oferece caminhos para integrar tecnologias de forma crítica e humanizadora, fortalecendo a autonomia, a escuta e a equidade digital, além de apontar implicações para a formação docente e para políticas públicas de Educação Infantil.

Palavras-chave: Sociologia da Infância. Pedagogia da Conexão. Tecnologias Digitais.

¹Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e das Missões – FW, bolsista CAPES de modalidade I. Professora municipal, Ronda Alta-RS: E-mail: a100683@uri.edu.br

² Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das missões: E-mail: beticerutti@uri.edu.br

Como referenciar este artigo:

ALMEIDA, Vanusa Eucléia Geraldo de; CERUTTI, Elisabete. Tecendo rotinas com sentido: por uma pedagogia da conexão em tempos de cultura digital na infância. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 27, e8566, 2025. DOI: <http://doi.org/10.22196/rp.v22i0.8566>

Resumen

Este artículo analiza los desafíos de la Educación Infantil en una sociedad conectada y marcada por las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC), que han transformado las formas de convivir, producir conocimiento y aprender. El problema que orienta la investigación consiste en comprender cómo las rutinas pedagógicas pueden integrar el uso de las TDIC de manera ética, sensible y alineada al desarrollo de niñas y niños de 4 y 5 años, ya inmersos en la cultura digital desde edades tempranas. El objetivo es analizar el papel de las rutinas en el contexto escolar e investigar cómo la Pedagogía de la Conexión puede contribuir a prácticas que articulen tecnología, ludicidad y derechos de la infancia, desde la perspectiva de la Sociología de la Infancia. Metodológicamente, se trata de una investigación teórica, cualitativa y exploratoria, basada en una revisión analítica de la literatura en bases indexadas, con selección a partir de palabras clave como Tecnologías Digitales, Rutinas, Educación Infantil e Infancia. El estudio se fundamenta en autores como Sarmento (1997), Barbosa (2006), Kenski (2012) y Lévy (1999), quienes conciben al niño como un sujeto social activo y productor de cultura. Los resultados indican que el uso de las TDIC no debe sustituir el juego, sino potenciarlo mediante la expresión corporal, la investigación y la interacción. Se concluye que la Pedagogía de la Conexión ofrece caminos para integrar tecnologías de forma crítica y humanizadora, fortaleciendo la autonomía, la escucha y la equidad digital, además de señalar implicaciones para la formación docente y las políticas públicas en Educación Infantil.

Palabras clave: Sociología de la Infancia. Pedagogía de la Conexión. Tecnologías Digitales.

Abstract

This article examines the challenges faced by Early Childhood Education within a connected society marked by Digital Information and Communication Technologies (DICT), which have transformed the ways we interact, produce knowledge, and learn. The problem guiding this study is to understand how pedagogical routines can integrate the use of DICT in an ethical and sensitive manner, aligned with the development of children aged 4 and 5, who are already immersed in digital culture from an early age. The objective is to analyze the role of routines in the school context and to investigate how the Pedagogy of Connection can contribute to practices that articulate technology, playfulness, and children's rights, from the perspective of the Sociology of Childhood. Methodologically, this is a theoretical, qualitative, and exploratory study based on an analytical literature review in indexed databases, selected through keywords such as Digital Technologies, Routines, Early Childhood Education, and Childhood. The study is grounded in authors such as Sarmento (1997), Barbosa (2006), Kenski (2012), and Lévy (1999), who view children as active social subjects and producers of culture. The results indicate that the use of DICT should not replace play, but rather enhance it through bodily expression, investigation, and interaction. The study concludes that the Pedagogy of Connection offers meaningful paths for integrating technologies in a critical and humanizing way, strengthening autonomy, attentive listening, and digital equity, while also pointing to implications for teacher education and public policy in Early Childhood Education.

Keywords: Sociology of Childhood. Pedagogy of Connection. Digital Technologies.

Introdução

A Educação Infantil tem se constituído como um campo dinâmico,

constantemente desafiado por transformações sociais, culturais e tecnológicas. Nos últimos anos, a presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no cotidiano das crianças pequenas impôs novas formas de ver, viver e interagir com o mundo. Inseridas precocemente na cultura digital, crianças de 4 e 5 anos crescem imersas em telas sensíveis ao toque, vídeos interativos e jogos digitais, que influenciam profundamente suas formas de aprender e se relacionar, tanto em aspectos positivos ao desenvolvimento, quanto em facetas que adentram a preocupações com sua identidade e segurança.

Enquanto questão norteadora de pesquisa, entendemos que educadores têm enfrentado o desafio de repensar as rotinas pedagógicas não como estruturas rígidas, mas como espaços fluídos de escuta, interação e construção de sentidos. As rotinas organizam o tempo e o espaço, mas, mais do que isso, orientam as experiências infantis e, quando bem mediadas, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento integral da criança.

O presente artigo, de natureza teórica e revisão analítica, busca refletir sobre como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) podem ser integradas às rotinas da Educação Infantil, com olhar sob os 4 e 5 anos da criança, de maneira alinhada aos princípios da Pedagogia da Conexão, com base nos fundamentos da Sociologia da Infância e nos estudos sobre rotinas educativas. A escolha pelo recorte etário de 4 e 5 anos se justifica porque este é o período em que as crianças iniciam a consolidação de habilidades cognitivas, simbólicas, comunicativas e sociais mais complexas, ao mesmo tempo em que aprofundam seu contato com dispositivos digitais dentro e fora da escola. Ao mesmo tempo, é nessa faixa etária que as rotinas passam a ter maior intencionalidade pedagógica, mediando processos de autonomia, interação e construção de significados. Esse aspecto torna o trabalho pedagógico mais desafiador, especialmente no que diz respeito à mediação ética e sensível do uso das TDIC.

Baseados na triangulação dos conceitos, a intenção é colaborar com a formação de professores e com a produção de saberes pedagógicos que favoreçam ambientes mais conectados à realidade social e cultural das crianças, sem negligenciar seus direitos ao brincar, ao movimento, à expressão e à participação

ativa em seus processos de aprendizagem.

Barbosa (2006) nos lembra que a rotina pode ser uma potente categoria pedagógica quando utilizada de forma crítica e sensível às necessidades das crianças. Ela estrutura, mas também comunica, educa, afeta. Aliada a isso, a Pedagogia da Conexão, como proposta teórica e prática (Almeida e Cerutti, 2024), apresenta caminhos para integrar a cultura digital de forma ética, afetiva e consciente ao cotidiano da Educação Infantil. Não se trata de substituir o brincar ou a corporeidade, mas de somar possibilidades que respeitem a linguagem da infância em sua essência.

Nesse sentido, o presente estudo delimita como problema de pesquisa compreender de que modo as rotinas da Educação Infantil podem integrar as tecnologias digitais sem romper com os direitos de aprendizagem e com os princípios do brincar, da corporeidade e da interação, especialmente na perspectiva da Sociologia da Infância. Ainda, há uma lacuna no debate acadêmico sobre como essas rotinas podem ser reorganizadas à luz da cultura digital, sem perder de vista a escuta, o vínculo e a potência da infância.

Esta revisão analítica envolve a revisão de conteúdo (textos, pesquisas, artigos científicos e livros) em que são usados os conceitos basilares para analisar criticamente o que se apresenta. Ela envolve interpretação, comparação e reflexão a partir de critérios teóricos e metodológicos. Entendemos que os autores selecionados são referências na área e escolhemos os clássicos e os contemporâneos, capazes de ilustrar a proposição.

2. Infância contemporânea e cultura digital: uma nova ecologia para o aprender

Para compreender a integração das tecnologias digitais nas rotinas da Educação Infantil, é necessário, antes de tudo, discutir como se compreende a criança e a infância no contexto contemporâneo. A Sociologia da Infância, conforme propõem Sarmiento e Pinto (1997), nos convida a pensar a infância não como uma fase de preparação para a vida adulta, mas como uma etapa da existência com valor próprio, marcada por especificidades culturais, sociais e históricas. As crianças são

reconhecidas como sujeitos de direitos, produtores de cultura e participantes ativos da sociedade.

Nessa perspectiva, a infância não é vista como um tempo de carência, mas como tempo de potência, em que as experiências vividas têm significado próprio. A valorização da infância exige uma escuta qualificada por parte dos adultos, especialmente dos professores, que devem compreender que as crianças constroem saberes e produzem sentidos a partir de suas vivências no mundo.

Nesse horizonte, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma a concepção de criança como sujeito histórico, cultural, social e de direitos, que produz sentidos sobre o mundo por meio de suas interações, brincadeiras e experiências cotidianas. O documento destaca que “as crianças, desde muito pequenas, têm formas próprias de agir, sentir e pensar, construindo significados sobre si, os outros e o mundo” (Brasil, 2017, p. 36). Ao reconhecer a infância como tempo de potência e não de preparação, a BNCC orienta que a Educação Infantil assegure experiências que promovam a participação, a escuta, a expressão e a exploração, valorizando as múltiplas linguagens e respeitando os tempos e ritmos das crianças. Essa visão dialoga diretamente com a Sociologia da Infância e sustenta a necessidade de práticas pedagógicas que integrem as TDIC às rotinas escolares sem substituir o brincar, mas ampliando o repertório cultural e expressivo das crianças de 4 e 5 anos, que já habitam um mundo conectado.

Ao considerar a criança como sujeito de direitos e de cultura, é imprescindível repensar os discursos que associam o uso das tecnologias digitais na infância a uma ameaça generalizada. Habowski, Ratto e Henning (2025, p.15) criticam as narrativas moralizantes que idealizam uma infância pura e desprovida de mediações tecnológicas, afirmando que “a figura da criança ‘bom brincante’ opera como instrumento de resistência aos dispositivos digitais, representando um ideal de infância alheia às tecnologias”. Tal construção simbólica desconsidera a realidade contemporânea em que as crianças estão imersas em práticas sociotécnicas cotidianas, sendo atravessadas por múltiplas linguagens e experiências mediadas digitalmente.

Nesse sentido, compreender a integração das tecnologias digitais na Educação

Infantil demanda superar visões dicotômicas entre o brincar e o tecnológico. Os autores defendem que “as crianças não estão à margem da cultura digital, mas fazem parte dela”, reconhecendo que os usos das tecnologias pelas crianças podem estar atravessados por criatividade, agência e significação. Assim, o desafio não está em excluir as tecnologias do cotidiano infantil, mas em qualificar os modos como elas são incorporadas às práticas educativas, respeitando a potência expressiva e investigativa das crianças.

A esse olhar soma-se a compreensão da cultura digital como um dos principais elementos que atravessam o cotidiano infantil. Atualmente, o acesso a *smartphones* e o uso da inteligência artificial cada vez mais presente, torna-se um desafio maior ainda. Desde muito cedo, as crianças têm acesso a dispositivos móveis, jogos, vídeos, redes sociais e outras mídias digitais, o que gera uma nova ecologia da infância, mediada pelas TDIC. Essa presença das tecnologias na vida das crianças não é neutra, tampouco substitui as interações humanas ou o brincar, mas configura um novo território simbólico e comunicativo que precisa ser considerado pelas práticas pedagógicas.

A Educação OnLife, conforme expressa Schlemmer (2020), articula o real e o virtual em uma ecologia híbrida e conectada, na qual as tecnologias digitais não são proibidas ou vistas apenas como ferramentas, mas integradas à vida cotidiana dos sujeitos. Sob essa perspectiva, as tecnologias são reconhecidas como parte ativa da experiência humana, ampliando possibilidades cognitivas, sensoriais e afetivas. Em vez de proibir, propõe-se compreender e habitar os ecossistemas digitais como parte do mundo vivido, no qual o aprender e o ensinar se constroem em conexão com os diversos elementos que compõem a cultura contemporânea. Assim, a Educação OnLife não separa o digital da vida, mas o integra de forma ética, crítica e sensível, respeitando a complexidade do ser criança no mundo atual.

Essa concepção de Educação OnLife apresentada por Schlemmer (2020) convida a uma mudança de olhar sobre a presença das tecnologias na infância. Em vez de adotar posturas proibitivas, baseadas no medo ou na tentativa de controle absoluto, a proposta é reconhecer que vivemos em uma realidade conectada, em que o digital compõe o tecido da vida cotidiana. Proibir tudo não é coerente com essa condição contemporânea. Ao contrário, é preciso acolher criticamente as

tecnologias, compreendendo seus impactos, suas possibilidades e seus limites, para que a escola possa mediar experiências significativas que respeitem o direito das crianças de viver, explorar e aprender no mundo em que estão inseridas.

Ainda dentro desta perspectiva, Moreira e Schlemmer (2020, p. 28) afirmam que:

É no quadro dessas necessidades ao nível da Docência OnLI-FE, que podemos contribuir, criando programas de formação e de capacitação para todos os agentes educativos direcionados para o desenvolvimento de projetos de formação e educação digital que não se reduzam ao conceito do online, mas que abram caminhos para uma educação digital on-life.

Esta observação reforça e destaca a urgência de repensarmos os processos formativos à luz do paradigma OnLIFE, que propõe uma superação da dicotomia entre o online e o offline, reconhecendo que vivemos em uma realidade híbrida, na qual o digital está profundamente imbricado nas experiências cotidianas. Ao defenderem a criação de programas de formação que não se limitem à lógica do ensino remoto ou meramente virtual, os autores chamam atenção para a necessidade de práticas educativas mais integradas, sensíveis e contextualizadas, que dialoguem com as vivências digitais reais dos sujeitos.

Segundo Buckingham (2010), é preciso promover uma educação para a mídia desde os primeiros anos escolares, compreendendo que as crianças não são apenas receptoras passivas de conteúdos digitais, mas também intérpretes e produtoras de significados. Essa visão exige que os professores estejam atentos às linguagens digitais, às práticas culturais infantis e às possibilidades que essas mídias oferecem para a aprendizagem e a expressão das crianças.

Além disso, é necessário considerar que o modo como as crianças interagem com os dispositivos digitais não é homogêneo. As experiências são mediadas por fatores como contexto familiar, classe social, gênero e repertório cultural. Algumas crianças têm acesso a múltiplos dispositivos e acompanham o uso de tecnologias pelos adultos de sua convivência; outras, no entanto, vivenciam esse contato de forma mais restrita ou fragmentada. Essa desigualdade evidencia que o acesso às tecnologias não é um direito garantido de forma equânime, uma vez que reflete disparidades sociais mais amplas que atravessam a infância. Há crianças que

dependem exclusivamente dos recursos oferecidos pela escola ou por políticas públicas, aspecto que revela a urgência de pensar a inclusão digital não apenas como acesso a equipamentos, mas como condição de participação cultural e social. Essa diversidade desafia os educadores a planejarem intervenções pedagógicas que considerem as desigualdades de acesso e promovam a equidade digital na infância.

Na contemporaneidade, compreender as práticas pedagógicas que envolvem tecnologias digitais na Educação Infantil requer também uma análise crítica dos dispositivos disciplinares que estruturam o cotidiano escolar. Como apontam Habowski, Ratto e Henning (2025, p. 13):

Os aparelhos disciplinares, ao colocá-los em uma relação mútua, criam hierarquias entre os bons e os maus. Essa estrutura operacional implica em associar cada ação, desempenho ou comportamento a um conjunto específico, atuando como um campo de comparação e estabelecimento de diferenças, além de instituir regras que devem ser seguidas. Em outros termos: distingue os indivíduos uns dos outros; mede classifica os indivíduos; coloca em funcionamento uma coação, estabelecendo uma consonância a ser realizada; desenha os limites que definem a fronteira externa na anormalidade.

Essa estrutura não apenas mede e regula comportamentos, mas também define fronteiras entre o que é considerado normal ou anormal. Em uma ecologia do aprender que valorize a cultura digital e a potência da infância, torna-se essencial romper com essas hierarquias normativas e abrir espaço para experiências mais livres, criativas e plurais, nas quais o uso das tecnologias não sirva à padronização, mas sim à expressão, à escuta e à ampliação das possibilidades de ser e aprender.

Lévy (1999) compreende a cultura digital como um novo regime de produção, circulação e apropriação do conhecimento, caracterizado pela interatividade, pela virtualização e pela inteligência coletiva. Para o autor, essa cultura não se reduz ao uso de tecnologias, mas representa uma mudança profunda nas formas de pensar, aprender e se comunicar. Ele define a cibercultura como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.” (Levy, 1999, p.17). Na cultura digital, os sujeitos deixam de ser apenas receptores passivos de informação e tornam-se produtores ativos de saberes, colaborando em redes e comunidades virtuais. Trata-se de um cenário em que o conhecimento é construído

coletivamente, em fluxo contínuo, e que reconfigura práticas sociais, culturais e educativas. Assim, a cultura digital amplia as possibilidades de expressão e aprendizagem e exige da escola um novo olhar para os processos formativos na contemporaneidade.

O entendimento do autor sobre cultura digital provoca uma reflexão profunda sobre o papel da escola e dos educadores na atualidade. Ao reconhecer que o conhecimento é construído em rede, de forma colaborativa e em constante movimento, rompe-se com a lógica tradicional da transmissão vertical de conteúdos. Isso significa que os sujeitos aprendem não apenas com especialistas, mas também entre pares, em comunidades digitais, utilizando múltiplas linguagens e suportes. Diante desse cenário, torna-se inadequado que a escola ignore ou marginalize a cultura digital. Pelo contrário, é fundamental que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com essa realidade, acolhendo as tecnologias de modo crítico e criativo, incentivando a participação ativa das crianças na construção do saber e reconhecendo os ambientes digitais como espaços legítimos de aprendizagem, expressão e interação.

Essa compreensão sobre a cultura digital dialoga diretamente com as reflexões de Lemos e Lévy (2010), que defendem que a cibercultura está intrinsecamente ligada às projeções de futuro e às possibilidades democráticas abertas pelas redes digitais. Os autores lembram que “pensar o futuro requer ousadia e um olhar sem preconceitos. Esse parece ser o caminho escolhido...” (Lévy; Lemos, 2010, p. 10), apontando para a necessidade de imaginar formas mais participativas, colaborativas e éticas de habitar o espaço digital. Entretanto, destacam também que esse futuro não está garantido, uma vez que os avanços tecnológicos coexistem com processos de plataformização, controle algorítmico e desigualdades de acesso que podem limitar o potencial emancipatório da internet. Nesse sentido, a escola, especialmente na Educação Infantil, não pode se limitar ao uso instrumental das tecnologias, mas deve assumir uma postura crítica e formativa, capacitando crianças e educadores a exercerem autonomia, participação e inteligência coletiva em uma cultura digital que ainda está em disputa.

Outro aspecto importante refere-se ao papel da linguagem visual e da cultura

imagética na construção de sentido pelas crianças. Conforme analisa Rojo (2012), os textos digitais e multimodais operam com uma gramática própria, repleta de estímulos simultâneos, sons, imagens em movimento e hipermídia. Interpretar esse universo requer um letramento ampliado, que ultrapassa a alfabetização tradicional e reconhece as múltiplas formas de comunicação contemporâneas. Nesse sentido, integrar as TDIC nas rotinas da Educação Infantil requer formar professores capazes de mediar essas linguagens com intencionalidade pedagógica e sensibilidade cultural. Temática essa que abordaremos a seguir.

Como síntese desse percurso, é possível afirmar que integrar as tecnologias digitais à Educação Infantil não significa simplesmente inserir aparelhos no cotidiano escolar, mas reconhecer que vivemos em uma nova ecologia de aprendizagem, na qual os saberes se constroem na relação entre sujeitos, linguagens, culturas e dispositivos. Essa ecologia, para aprender, exige da escola uma escuta sensível à infância contemporânea, que compreenda os múltiplos modos de expressão das crianças e valorize suas experiências com o mundo, tanto analógico quanto digital.

No estudo de Goto (2023), o conceito de tecnologia é compreendido de forma ampliada, como um fenômeno social e cultural que acompanha a humanidade ao longo da história e se transforma continuamente. Para a autora, as tecnologias digitais no ensino não podem ser reduzidas à condição de ferramentas ou recursos auxiliares, pois estão atravessadas por relações de poder, disputas simbólicas e intencionalidades pedagógicas. Esse entendimento dialoga com Moran (2000), que defende que a tecnologia só produz mudança educativa quando articulada a práticas de mediação, interação e protagonismo discente. Goto (2023) também aproxima seu pensamento das reflexões de Morsch (2016), ao afirmar que a adoção das tecnologias digitais exige deslocamentos nos papéis do professor e da escola, que deixam de ser espaços centrados na transmissão de conteúdos e passam a ser ambientes de criação, colaboração e investigação. Assim, ao colocar Goto (2023), Moran (2000) e Morsch (2016) em diálogo, emergem concepções que reforçam a necessidade de uso crítico, contextualizado e formativo das tecnologias digitais, contribuindo para que a escola exerça seu papel na construção de uma cultura digital ética, inclusiva e emancipadora.

Nessa perspectiva, a inserção das tecnologias não se dá por modismo ou

imposição externa, mas como parte de um projeto pedagógico ético, estético e político, que reconhece a criança como sujeito potente, produtor de cultura e capaz de aprender em conexão com os diversos elementos que constituem sua realidade. Assim, construir práticas educativas no contexto da cultura digital implica habitar com consciência crítica esse novo território, mediando sentidos e promovendo vivências que respeitem o direito das crianças de aprender com, sobre e através das tecnologias que atravessam suas vidas.

3. Rotinas como espaços pedagógicos de intencionalidade

Ao refletirmos sobre a cultura digital, ambiente em que estão inseridas as crianças, como também considerar o cotidiano infantil e as rotinas que representam muito mais do que uma sequência de atividades organizadas ao longo do dia, teremos à luz da Sociologia da Infância. Os caminhos desse tripé, as rotinas se constituem como dispositivos pedagógicos fundamentais, que orientam a organização do tempo, do espaço e das interações no cotidiano escolar. Segundo Barbosa (2006), a rotina é um elemento estruturante do trabalho educativo, sendo capaz de conferir ritmo, segurança e sentido às experiências das crianças.

De acordo com Barbosa (2006), quando planejadas com intencionalidade e sensibilidade, as rotinas favorecem o desenvolvimento da autonomia, da organização interna e da previsibilidade, aspectos essenciais para o bem-estar infantil. No entanto, é preciso que essas rotinas não se transformem em estruturas rígidas e imutáveis e que se abram à escuta das crianças, às suas necessidades, desejos e formas próprias de estar no mundo.

A rotina, nesse sentido, deve dialogar com o cotidiano vivido pelas crianças, integrando elementos da vida familiar e comunitária, da cultura local e das práticas contemporâneas, incluindo as mídias e tecnologias com as quais as crianças interagem fora da escola. A construção compartilhada da rotina, com participação das crianças, quando possível, contribui para que elas compreendam o tempo, desenvolvam noções de sequência, expectativa e pertencimento. Não se trata só de proibir o uso, mas de orientar, até para que os pais compreendam estratégias

pedagógicas das tecnologias digitais que a escola usa para fins didáticos.

Neste contexto, Lefebvre (1984) diferencia rotina de cotidiano, destacando que a rotina pode, em alguns contextos, esvaziar-se de sentido quando se torna automatizada. Já o cotidiano, mesmo repetitivo, é o lugar da experiência, da reinvenção, do encontro com o inesperado. Incorporar essa visão à organização do tempo escolar implica compreender que as atividades cotidianas, como o lanche, a higiene, o momento da roda, o descanso, são oportunidades ricas de aprendizagem, expressão e vínculo afetivo. Este posicionamento fica claro nas palavras do autor:

Em contraposição à rotina, o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o extraordinário do ordinário (Lefebvre, 1984, p. 51).

Barbosa (2006) também destaca que as rotinas envolvem tanto aspectos biológicos quanto socioculturais. Alimentar-se, higienizar-se, descansar são necessidades humanas, mas também estão atravessadas por normas culturais, hábitos sociais e significados afetivos. Portanto, tratá-las como oportunidades pedagógicas exige do educador uma postura atenta e respeitosa, capaz de transformar o comum em extraordinário.

Nessa perspectiva, cada momento da rotina torna-se significativo: o acolhimento na entrada, os jogos livres, as propostas dirigidas, a escuta de histórias, as brincadeiras no pátio e o momento da despedida. Tudo isso constitui o currículo vivo da Educação Infantil, permeado por relações, descobertas e aprendizagens que emergem da interação entre criança, adulto, ambiente e cultura. Um exemplo disso pode ser observado quando, durante o momento de escuta de histórias, o professor utiliza um projetor ou tablet para ampliar a visualidade do enredo, exibindo imagens, sons ou animações que dão suporte à narrativa, enquanto as crianças comentam, fazem perguntas e relacionam o conto com suas experiências pessoais. Nesse cenário, a tecnologia não substitui o vínculo nem o ato de contar histórias, mas potencializa a experiência sensível, coletiva e investigativa, fazendo da rotina um espaço de diálogo entre linguagens, tempos e culturas que coexistem na infância

contemporânea.

Ao compreendermos a rotina como um tecido de experiências potentes, também podemos reconhecer que as tecnologias digitais, quando integradas com intencionalidade pedagógica, podem potencializar essas vivências cotidianas. A roda de conversa também pode ser atravessada por novas linguagens quando o professor usa recursos digitais para retomar vivências, ler mensagens enviadas pelas famílias, exibir fotos trazidas pelas crianças ou acessar mapas, músicas e vídeos que contextualizam o tema discutido. Nesse movimento, a rotina se torna espaço de reconstrução cultural, em que a tecnologia atua como ponte entre a experiência particular e o mundo coletivo. Assim, a tecnologia se torna uma aliada na ampliação dos sentidos, no favorecimento da escuta coletiva e na valorização das múltiplas linguagens infantis, sem substituir o humano, mas somando ao encontro sensível entre os sujeitos e ao encantamento que a rotina pode proporcionar.

4. Tecnologias digitais nas rotinas infantis sob o olhar do docente

A inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação Infantil traz consigo uma série de desafios e, também, de inúmeras possibilidades. Em primeiro lugar, é fundamental compreender que o uso das tecnologias não deve ser orientado por modismos ou por pressões externas ao contexto pedagógico. Pelo contrário, sua presença nas rotinas precisa estar vinculada a uma intencionalidade educativa clara, que respeite as especificidades da infância e promova aprendizagens significativas.

Entre os desafios identificados, destaca-se a formação dos professores. Muitos profissionais ainda se sentem inseguros quanto ao uso pedagógico das tecnologias, o que pode levar à sua ausência ou, ao contrário, a um uso excessivo e descontextualizado. De acordo com Almeida e Cerutti (2024), é necessário investir em processos formativos que desenvolvam competências críticas e criativas para que os educadores possam planejar atividades mediadas pelas TDIC de forma ética, afetiva e respeitosa com a infância. Um exemplo disso são formações que ensinam os professores a utilizar aplicativos de produção de áudio, como gravadores simples,

para registrar falas, músicas e histórias narradas pelas próprias crianças, permitindo que essas produções façam parte do cotidiano pedagógico. Essa prática não apenas valoriza a escuta e o protagonismo infantil, como também oferece aos educadores uma experiência concreta de integração entre tecnologia, linguagem e afetividade, tornando o uso das TDIC mais significativo e coerente com a realidade da Educação Infantil.

Para dar sentido temos a afirmação de Kenski (2012):

A pura inserção dessas novas tecnologias em sala de aula não é o suficiente, pois não se trata da simples troca de um suporte, mas de uma ferramenta que, quando integrada às práticas docentes, pode se tornar uma grande aliada da aprendizagem (Kenski, 2012, p. 20).

Neste contexto, outro ponto sensível refere-se à infraestrutura das instituições de Educação Infantil. Em muitas realidades, ainda há limitações em relação ao acesso a equipamentos, conexão à internet e espaços adequados para a integração das tecnologias. Isso evidencia a importância de políticas públicas que garantam a equidade digital desde os primeiros anos escolares, possibilitando que todas as crianças tenham acesso às experiências digitais de qualidade, mediadas por adultos preparados.

Por outro lado, as possibilidades são vastas e potentes. As tecnologias podem ser utilizadas como ferramentas de ampliação da linguagem, da imaginação e da criatividade infantil. Conforme aponta Rojo (2012), as práticas pedagógicas contemporâneas precisam considerar os multiletramentos e as múltiplas linguagens que compõem os textos digitais e multimodais, favorecendo uma aprendizagem mais conectada com a realidade cultural dos estudantes. Recursos como projetores, câmeras, tablets e gravadores de áudio podem ser integrados às rotinas de forma investigativa e lúdica, colaborando para a documentação das experiências, a escuta sensível das vozes infantis e a produção de narrativas visuais e sonoras pelas próprias crianças.

A organização de um roteiro de rotina para crianças de 4 e 5 anos deve considerar o equilíbrio entre tempos de acolhimento, propostas investigativas, brincadeiras livres, momentos de cuidado e interações mediadas. Um exemplo de

rotina significativa pode iniciar com um acolhimento afetivo, seguido por uma roda de conversa na qual as crianças compartilham experiências e constroem sentidos coletivamente. Em seguida, podem ocorrer propostas dirigidas que articulem diferentes linguagens, como artes visuais, música, exploração da natureza ou experiências com tecnologias digitais, respeitando o protagonismo infantil. O brincar livre, dentro e fora da sala, constitui parte essencial dessa rotina, possibilitando que as crianças criem, negociem regras, expressem afetos e explorem o ambiente de forma autônoma. Momentos de cuidado, como o lanche e a higiene, também assumem caráter educativo, pois fortalecem vínculos, promovem autonomia e ampliam repertórios culturais. Por fim, o fechamento do dia, seja por meio de uma história, uma roda de despedida ou uma devolutiva das vivências, garante que as crianças sejam reconhecidas em seus processos e que a rotina se constitua como espaço de sentido, segurança e aprendizagem.

A rotina de crianças de 4 e 5 anos pode integrar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação de forma ética, lúdica e intencional, sem romper com a essência do brincar e da convivência. Após o acolhimento, um momento de projeção de imagens ou pequenos vídeos feitos pelas próprias crianças pode favorecer a memória coletiva e o sentimento de pertencimento. Na roda de conversa, recursos digitais simples, como gravadores de áudio ou tablets, podem ser utilizados para que as crianças ouçam suas próprias falas, cantem, contem histórias ou tragam registros de suas vidas fora da escola, ampliando a escuta e a autoria. Durante as propostas investigativas, o uso de tablets para fotografar experimentos, ampliar imagens ou explorar aplicativos de desenho e som permite que a tecnologia se torne ferramenta de criação e pesquisa. O brincar livre pode incluir a exploração de projetores de luz, sons gravados, recursos de realidade aumentada ou câmeras digitais, sempre articulados com o movimento, a imaginação e o corpo. Ao final do dia, a documentação pedagógica digital, como um diário multimídia ou um mural virtual de imagens, pode ser exibida para que as crianças revisitem suas experiências e construam sentidos sobre o vivido. Assim, a tecnologia se integra à rotina como linguagem cultural da infância contemporânea, sem substituir vínculos, corpos ou tempos, mas ampliando possibilidades expressivas e investigativas.

Reforça-se, então, o conceito de rotina por Barbosa (2006, p. 35):

Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações dadas à rotina são diversas: horário, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, etc.

Este conceito reforça a ideia de que a rotina, na Educação Infantil, deve ser compreendida como uma categoria pedagógica intencional, construída para organizar e dar sentido ao cotidiano das instituições. As diferentes denominações atribuídas à rotina, como horário, jornada ou plano diário, revelam sua complexidade e sua centralidade na prática pedagógica. Ao propor essa visão ampliada, Barbosa (2006) destaca que a rotina não deve ser pensada como repetição mecânica, mas como oportunidade de vivências significativas, acolhedoras e promotoras de aprendizagens, respeitando o ritmo e os interesses das crianças em sua pluralidade.

Quando bem integradas ao cotidiano educativo, as TDIC potencializam práticas de multiletramentos, permitindo que as crianças explorem e transitem entre diferentes linguagens verbal, visual, sonora e digital, em experiências significativas. Nesse sentido, Rojo (2012) destaca a importância de incorporar múltiplos modos de expressão nas práticas pedagógicas contemporâneas. A escuta de podcasts infantis, a produção de vídeos sobre as vivências da turma, o uso de aplicativos de desenho e composição sonora, entre outras estratégias, favorecem o protagonismo infantil e ampliam suas competências comunicativas.

Desta forma, a presença das tecnologias não substitui as interações humanas, como o brincar livre, o contato com a natureza ou os vínculos afetivos construídos no cotidiano escolar. Ela deve ser vista como mais uma linguagem disponível no repertório das crianças, capaz de dialogar com outras experiências sensoriais, corporais e simbólicas. A Pedagogia da Conexão, proposta por Almeida e Cerutti (2024), aponta caminhos para essa articulação ética entre tecnologia, corporeidade e ludicidade, reconhecendo que o digital pode ser integrado à rotina sem abrir mão da escuta da infância e da valorização de seus tempos, ritmos e expressões.

A Pedagogia da Conexão surge como uma proposta que articula o uso das tecnologias digitais às experiências sensíveis e significativas da infância,

reconhecendo a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem. Fundamentada em princípios éticos, afetivos e estéticos, essa abordagem propõe um novo olhar para o cotidiano escolar, em que a mediação pedagógica valoriza tanto o brincar quanto as múltiplas linguagens contemporâneas, incluindo a digital.

Segundo Almeida e Cerutti (2024), a Pedagogia da Conexão parte da compreensão de que a tecnologia não deve ser tratada como fim em si mesma, mas como meio de potencialização das relações humanas, da expressão criativa e do desenvolvimento integral. Isso implica superar abordagens tecnicistas ou instrumentalizadas do uso das TDIC e investir em práticas que coloquem em diálogo a escuta da criança, a ludicidade, a corporeidade e a cultura digital.

Essa proposta pedagógica compreende o professor como um mediador sensível e intencional, que organiza o ambiente educativo como espaço de investigação, encantamento e descoberta. A presença das tecnologias é considerada uma linguagem entre outras, que se integra aos contextos de aprendizagem sem sobrepor-se à dimensão afetiva, simbólica e intersubjetiva da experiência infantil. Essa concepção encontra respaldo nas ideias de Valente (2003), ao apontar o professor como mediador e organizador do ambiente de aprendizagem com tecnologias, e de Lévy (1999), que defende um educador capaz de guiar processos colaborativos na era digital.

Na Pedagogia da Conexão, a documentação pedagógica ganha centralidade, pois permite tornar visíveis as experiências vividas, os processos de pensamento e as narrativas construídas pelas crianças. O uso de registros digitais como fotos, vídeos, áudios e produções visuais, não tem caráter avaliativo, mas expressivo e comunicativo. Trata-se de um recurso ao professor para valorizar a escuta e compartilhar com as famílias e a comunidade educativa as múltiplas formas de ser e aprender na infância. É possível perceber essa concepção no dossiê norteador apresentado ao final da obra de Almeida e Cerutti (2024), em que são exemplificadas práticas de escuta, documentação e mediação pautadas na ética, na sensibilidade e na valorização da infância.

Além disso, essa abordagem valoriza o tempo da infância, compreendendo que aprender não é acelerar o desenvolvimento, mas oferecer contextos ricos de

interação, exploração e conexão. A organização das rotinas, nesse sentido, deve ser flexível, acolhedora e responsiva às necessidades do grupo, promovendo momentos de concentração, movimento, silêncio e criação em equilíbrio com os estímulos digitais. Conforme defende Barbosa (2006), respeitar o tempo da criança é reconhecer a importância das rotinas como espaço de experiência, onde o cotidiano é atravessado por relações, descobertas e significados que não podem ser antecipados ou padronizados.

No entanto, ao mesmo tempo em que a rotina pode ser espaço de escuta e valorização da infância, ela também pode se tornar um dispositivo de controle, especialmente quando marcada por normativas rígidas e práticas institucionais pouco sensíveis ao tempo e à subjetividade infantil. Como alertam Habowski, Ratto e Henning (2025, p. 10):

Na rotina institucionalizada de regulação do tempo e das atividades, os professores tornam-se também alvos do exercício de poder, ocupando posição estratégica na difusão de dispositivos disciplinares por meio de normas, ritmos, códigos e rituais. A padronização incide primeiramente sobre os docentes, que são simultaneamente interpelados pelo discurso normativo e incumbidos da implementação das diretrizes institucionais.

Tal reflexão nos leva a pensar que, para além da inserção das tecnologias digitais, é preciso também repensar a cultura institucional escolar que, muitas vezes, engessa as possibilidades criativas tanto dos professores quanto das crianças.

Desta forma, ao integrar tecnologias às rotinas com intencionalidade e sensibilidade, a Pedagogia da Conexão contribui para ressignificar o currículo da Educação Infantil, aproximando-o da vida contemporânea sem romper com os fundamentos do brincar, da convivência e da expressão sensível. Trata-se de uma proposta que reconhece nas conexões entre pessoas, saberes, linguagens e experiências, o eixo estruturante da ação pedagógica.

5. Considerações finais

A presente investigação teórica teve como objetivo discutir de que modo as rotinas da Educação Infantil podem integrar as Tecnologias Digitais de Informação e

Comunicação de forma ética, sensível e alinhada aos princípios da Pedagogia da Conexão. Ao retomar a questão central do estudo, reafirma-se que vivemos em um cenário social e cultural marcado pela presença intensa das tecnologias digitais, o que exige da escola a revisão de suas práticas e de sua compreensão de infância. Sob a luz da Sociologia da Infância, reafirmou-se que as crianças de 4 e 5 anos são sujeitos sociais, produtores de cultura e participantes ativos da vida contemporânea, o que implica reconhecer suas interações com dispositivos digitais como parte constitutiva de seus modos de ser e aprender.

Os resultados teóricos evidenciam que as rotinas, quando organizadas com intencionalidade pedagógica e sensibilidade, tornam-se espaços potentes de escuta, convivência, investigação e expressão. Nesse contexto, a integração das TDIC não substitui o brincar, o corpo ou a dimensão relacional, mas pode ampliá-los, diversificando linguagens, fortalecendo vínculos e possibilitando experiências mais conectadas à realidade vivida pelas crianças. Assim, confirma-se a hipótese inicial de que as tecnologias digitais podem ser incorporadas às rotinas de forma significativa, desde que mediadas por professores preparados e por projetos pedagógicos que respeitem o tempo da infância.

Ao mesmo tempo, o estudo evidenciou que essa integração exige enfrentar desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura e, especialmente, à equidade digital. Esse aspecto se mostrou central, pois o acesso às tecnologias não é distribuído de forma igualitária entre as crianças. Fatores como renda, localização territorial, escolaridade familiar e políticas públicas determinam quem pode ou não participar plenamente da cultura digital. Portanto, discutir TDIC na Educação Infantil implica também defender o direito de todas as crianças ao acesso, à autoria e à participação cultural mediadas pelas tecnologias, de modo que a inclusão digital se transforme em equidade digital.

Também se apontou que a Pedagogia da Conexão oferece caminhos consistentes para pensar essa integração, pois articula o uso de tecnologias à ludicidade, à corporeidade, à interação e à ética. Trata-se de um paradigma formativo que reforça o papel do professor como mediador intencional, capaz de organizar ambientes que acolham a infância em sua pluralidade de linguagens,

inclusive digitais.

Como estudo teórico, reconhece-se que esta pesquisa apresenta limites quanto à observação prática de contextos reais. Assim, recomenda-se o desenvolvimento de pesquisas futuras que investiguem práticas pedagógicas concretas orientadas pela Pedagogia da Conexão, analisando de que forma as rotinas com TDIC se configuram em diferentes instituições, contextos sociais e condições de infraestrutura. Sugere-se também que novas pesquisas explorem a relação entre tecnologia, equidade digital, autonomia infantil e documentação pedagógica.

Conclui-se afirmando que integrar as tecnologias digitais às rotinas da Educação Infantil não significa aderir a tendências tecnológicas, mas reconhecer a criança como sujeito de direitos e de cultura, cuja experiência no mundo é também digital. O compromisso ético da escola é garantir que essas experiências sejam humanizadas, críticas, sensíveis e equitativas. Educar na cultura digital não é proibir nem submeter, mas mediar, escutar e criar possibilidades de conexão com sentido, colocando a infância no centro do processo.

Referências

ALMEIDA, Vanusa Eucléia Geraldo de; CERUTTI, Elisabete. **O uso da tecnologia na infância: o que professores e pais precisam saber sobre a Pedagogia da Conexão.** Goiânia: Editora Visão, 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 78).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 3, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077>. Acesso em: 4 dez. 2025.

GOTO, Maura Akemi. **Conceito de tecnologia e o uso das tecnologias digitais no ensino: uma reflexão a partir das pedagogias críticas.** 2023. Trabalho de

Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; RATTO, Cleber Gibbon; HENNING, Paula Correia. Salvemos as crianças! As tecnologias digitais redimidas pelo “bom brincante”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 46, e291552, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gqJfr6gm74qWwJx9mTnLnJx/?lang=pt>. Acesso em: 04 dez. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LEFEBVRE, Henry. **La vida cotidiana en el mundo moderno**. Madrid: Alianza Editorial, 1984.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2000.

MORSCH, Mário. **Tecnologias digitais e a escola: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ROJO, Roxane. Multiletramentos na escola: práticas de letramento e produção de identidades. *In*: ROJO, Roxane (org.). **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11–33.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. p. 7–29.

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José António Marques. Ampliando Conceitos para o Paradigma de Educação Digital OnLIFE. **Revista Interacções**, [S. l.], v. 16, n. 55, p. 103–122, 2020. DOI: 10.25755/int.21039. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21039>. Acesso em: 5 dez. 2025.

Submetido em: 12-08-2025

Aprovado em: 11-11-2025

