

**TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS,
DESAFIOS ÉTICOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA**

**DIGITAL TECHNOLOGIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PEDAGOGICAL
POSSIBILITIES, ETHICAL CHALLENGES, AND PERSPECTIVES FOR THE CHILD'S
HOLISTIC DEVELOPMENT**

 <https://doi.org/10.63330/sasciencessv6n2-101>

Submetido em: 20/07/2026 e Publicado em: 28/07/2026

SAS: e26322

Adriana de Brito Cardoso

Mestre

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

E-mail: adrianabrito15@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1249882663706819>

Alisson de França

Especialista

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

E-mail: alisson21franca@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3579568274899509>

Avena Meirelles Teixeira de Souza

Especialista

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

E-mail: avena25@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2553243395154861>

Darci Medeiros Neto

Mestre

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

E-mail: darcimedeirosjp@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8544629880985631>

Gracilene Barbosa Figueiredo

Especialista

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

E-mail: gracifigueiredo@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5125558910701317>

Helena Quedma Bomfim Hermenegildo de Lima

Especialista

Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ

E-mail: helenakedma@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1690547521193452>



Heloisa Cristina da Silva Leandro

Mestre

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

E-mail: hcs1@academico.ufpb.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0690178213147823>

Jerusalém de Lima Silva

Mestre

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

E-mail: jerulima@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1153957069606323>

José Valdemar Leite Brasileiro

Especialista

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

E-mail: igaracybrasileiro@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9098937688716276>

Regina Lúcia Gonçalves da Silva

Especialista

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

E-mail: regina121323@bol.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7296594264010355>

Resumo

Este artigo analisa as potencialidades pedagógicas, os desafios éticos e as perspectivas relacionadas ao uso das tecnologias digitais na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, fundamentada em autores que discutem infância, cultura digital e tecnologias educacionais. Os resultados indicam que as tecnologias podem ampliar experiências de aprendizagem, estimular a criatividade, favorecer a inclusão e diversificar linguagens, desde que sua utilização seja mediada por práticas pedagógicas intencionais. A análise também evidencia desafios relacionados à exposição excessiva às telas, à proteção de dados, à qualidade dos conteúdos digitais e às desigualdades de acesso. Conclui-se que a integração das tecnologias na Educação Infantil exige equilíbrio, formação docente e compromisso ético, de modo a preservar as experiências fundamentais da infância e promover o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Aprendizagem; Cultura digital; Educação infantil; Formação integral; Tecnologias digitais.

Abstract

This article analyzes the pedagogical potential, ethical challenges, and prospects related to the use of digital technologies in Early Childhood Education. It is a bibliographic study with a qualitative approach, grounded



in authors who discuss childhood, digital culture, and educational technologies. The results indicate that technologies can expand learning experiences, stimulate creativity, promote inclusion, and diversify modes of expression, provided their use is mediated by intentional pedagogical practices. The analysis also highlights challenges related to excessive screen exposure, data protection, the quality of digital content, and inequalities of access. It is concluded that the integration of technologies in Early Childhood Education requires balance, teacher training, and an ethical commitment, so as to preserve fundamental childhood experiences and promote children's holistic development.

Keywords: Digital culture; Digital technologies; Early childhood education; Holistic development; Learning.

1 INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais na contemporaneidade transformou profundamente as formas de comunicação, interação social, produção de conhecimento e acesso à informação. As crianças, desde os primeiros anos de vida, convivem com dispositivos digitais, plataformas interativas, aplicativos e diferentes recursos tecnológicos que passaram a integrar suas experiências familiares, culturais e educacionais. Nesse cenário, a escola, especialmente a Educação Infantil, encontra-se diante do desafio de compreender criticamente os impactos dessas transformações e de construir práticas pedagógicas capazes de dialogar com a cultura digital sem perder de vista as especificidades da infância.

A incorporação das tecnologias ao contexto educacional não constitui um fenômeno recente. Entretanto, a expansão acelerada dos recursos digitais nas últimas décadas intensificou debates acerca das potencialidades e dos limites de sua utilização nos processos de ensino e aprendizagem. Conforme observa Kenski (2012), as tecnologias não devem ser compreendidas apenas como instrumentos ou equipamentos, mas como elementos que influenciam a maneira como os sujeitos constroem conhecimentos, estabelecem relações sociais e participam da vida em sociedade.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil assume papel fundamental, pois corresponde à primeira etapa da Educação Básica e constitui um período decisivo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural da criança. As experiências vivenciadas nessa fase contribuem significativamente para a formação de competências, valores, habilidades e formas de interação com o mundo. Como destaca Oliveira (2011, p. 44), “a criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva”. Tal compreensão exige que as práticas pedagógicas estejam comprometidas com a promoção do desenvolvimento integral da criança, respeitando suas singularidades e necessidades.



Ao mesmo tempo, a crescente inserção das tecnologias digitais na infância suscita questionamentos importantes. Se, por um lado, os recursos tecnológicos podem ampliar oportunidades de aprendizagem, estimular a criatividade, favorecer a construção do conhecimento e promover novas formas de interação, por outro, também podem gerar preocupações relacionadas ao excesso de exposição às telas, à redução das experiências corporais, aos riscos de acesso a conteúdos inadequados e às questões relacionadas à privacidade e à segurança digital. Primo (2008, p. 10) reflete sobre os impactos sociais vinculados às questões tecnológicas quando possuem o risco de desfocar o debate se otimista ou se pessimista: “[...] tais explicações partem de diversos *a priori* que prematuramente desestimulam o olhar curioso, que quer observar mais de perto, buscando entender os relacionamentos, e mais de longe, para que não se perca a visão da totalidade complexa”.

Essas discussões tornam-se ainda mais relevantes quando se considera que as crianças contemporâneas estão inseridas em uma cultura digital caracterizada pela conectividade permanente e pelo fluxo contínuo e exponencialmente crescente de informações. Para Lévy (1999, p. 17), “a cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas culturais que vieram antes dele”. Tal transformação afeta diretamente os processos educativos, exigindo novas formas de mediação pedagógica e novas compreensões acerca das relações entre infância, tecnologia e aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reconhece a importância da inserção crítica das tecnologias no ambiente escolar ao destacar a necessidade de desenvolver competências relacionadas à cultura digital. O documento enfatiza que os estudantes devem ser capazes de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, participando ativamente da sociedade contemporânea (Brasil, 2018).

Contudo, a discussão sobre tecnologia na Educação Infantil não pode restringir-se a uma visão tecnicista ou instrumental. Como alerta Moran (2015), o valor pedagógico das tecnologias não está nos equipamentos em si, mas nas possibilidades de construção do conhecimento e ressignificações que emergem de sua utilização consciente e intencional. Nesse sentido, a mediação do professor continua sendo elemento central para transformar recursos tecnológicos em experiências efetivamente educativas.

Diante desse contexto, emerge a seguinte questão de pesquisa: de que maneira as tecnologias digitais podem contribuir para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil sem comprometer as experiências fundamentais da infância relacionadas às brincadeiras, às interações sociais e à construção da autonomia?

Partindo dessa problemática, o presente estudo tem como objetivo analisar as potencialidades pedagógicas, os desafios éticos e as perspectivas relacionadas à utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil, buscando compreender como esses recursos podem contribuir para o desenvolvimento infantil quando utilizados de forma crítica, equilibrada e pedagogicamente orientada.



A pesquisa justifica-se pela crescente presença das tecnologias digitais na vida das crianças e pela necessidade de aprofundar reflexões acerca de suas implicações educacionais. Além disso, pretende contribuir para o debate acadêmico sobre a construção de práticas pedagógicas que conciliem inovação tecnológica, desenvolvimento humano e formação integral, oferecendo subsídios para educadores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas voltadas à educação das crianças na contemporaneidade.

2 CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão da infância passou por profundas transformações ao longo da história. Durante séculos, a criança foi percebida como um adulto em miniatura, sem reconhecimento de suas particularidades, necessidades e formas próprias de compreender o mundo. Apenas com o avanço dos estudos pedagógicos, psicológicos e sociológicos consolidou-se uma concepção de infância como uma etapa singular da vida, marcada por especificidades que exigem atenção, proteção e oportunidades adequadas de desenvolvimento.

A obra de Philippe Ariès (1981) é considerada um marco nesse debate ao demonstrar que a infância constitui uma construção histórica e social. Segundo o autor, o sentimento de infância, tal como é compreendido atualmente, não existiu da mesma forma em diferentes períodos históricos, sendo resultado de transformações culturais e sociais que passaram a reconhecer a criança como sujeito distinto do adulto.

No contexto brasileiro, essa compreensão foi ampliada pelas discussões desenvolvidas no campo da Educação Infantil, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que consolidaram o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Essa mudança representou um importante avanço ao compreender a infância não apenas como preparação para a vida adulta, mas como uma fase com valor próprio e necessidades específicas.

A LDB nº 9.394/1996 em seu art. 1º destaca que: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. É considerada de grande relevância para a educação brasileira e resultado de uma conquista de muitos anos pelo direito à educação a todos os brasileiros. Organiza o sistema educacional desde a educação infantil até a superior e entre as principais características estabelece:

- ampliação do direito à educação (dos 4 aos 17 anos);
- distribuição de competências educacionais entre as diferentes esferas (União, Estados, Distrito Federal e Municípios);
- obrigações dos diferentes sujeitos (sistemas de ensino, instituições de ensino, docentes);



- modalidades de ensino;
- recursos financeiros destinados à educação.

Nessa direção, Kramer (2007, p. 15) afirma que “conceber a criança como sujeito social significa considerar que ela produz cultura, é produzida na cultura e participa ativamente das relações sociais, construindo significados sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo”.

Tal perspectiva rompe com visões tradicionais que atribuíam à criança um papel passivo no processo educativo. Ao contrário, reconhece sua capacidade de interpretar a realidade, produzir conhecimentos e participar ativamente das experiências que vivencia.

Essa compreensão encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que definem a criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e produz cultura” (Brasil, 2010, p. 12).

Ao reconhecer a criança como protagonista de seu processo de desenvolvimento, a Educação Infantil passa a assumir uma função que ultrapassa os cuidados básicos, incorporando experiências educativas capazes de favorecer o desenvolvimento integral. Nesse contexto, as interações e as brincadeiras são compreendidas como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Assim, cuidar e educar possui uma relação intrínseca na consciência do fazer pedagógico na educação infantil quando se percebe além do desenvolvimento da criança, respeitando, também, a diversidade, a especificidade e a realidade específicos da fase da infância.

Oliveira (2011, p. 203) destaca que “a Educação Infantil deve organizar situações que ampliem as possibilidades de exploração do mundo físico, social e cultural, favorecendo a construção de conhecimentos por meio da interação e da brincadeira”. Podemos afirmar que a brincadeira é a marca universal da infância. Vygotsky (1987, p.35) considera a brincadeira como uma linguagem de interação entre imaginação e realidade:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Essa concepção dialoga diretamente com os pressupostos socioculturais do autor mencionado acima, para quem o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais. O autor compreende que a aprendizagem não é resultado de processos exclusivamente individuais, mas de experiências mediadas pela cultura e pelas relações estabelecidas com outras pessoas.

Sob essa perspectiva, o papel do professor assume especial relevância. Mais do que transmitir conteúdos, o educador atua como mediador das experiências de aprendizagem, criando condições para que



as crianças ampliem seus conhecimentos, expressem suas ideias e desenvolvam autonomia. Freire (1996, p. 47) enfatiza que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Essa compreensão é particularmente importante quando se discute a presença das tecnologias digitais na Educação Infantil. O simples acesso a recursos tecnológicos não garante aprendizagens significativas. O potencial educativo dessas ferramentas depende da forma como são integradas às experiências pedagógicas e das mediações realizadas pelos professores. Neste ínterim, Bonilla (2005, p. 100) defende que

[...] para que os professores tenham condições de criar ambientes de trabalho que conduzam a uma inserção da escola no mundo dos alunos, um mundo cada vez mais marcado pela presença das tecnologias digitais. Para isso, faz-se necessário também que os professores compreendam as características e potencialidades das tecnologias, tendo claro que compreender significa mais do que ser capaz de fazer funcionar, significa inseri-las no contexto contemporâneo, penetrar nessa nova linguagem, nessa nova lógica, nesse novo modo de ser, pensar e agir. E que é só fazendo essa imersão que os professores terão condições de entender um pouco mais seus jovens alunos.

Além disso, é necessário considerar que as crianças contemporâneas vivenciam uma infância profundamente marcada pela presença das tecnologias digitais. Tablets, smartphones, plataformas de vídeo, jogos eletrônicos e assistentes virtuais passaram a fazer parte de seu cotidiano desde muito cedo. Tal realidade exige que a escola compreenda as novas formas de interação das crianças com o conhecimento e com a cultura.

Segundo Barbosa (2013), a infância contemporânea caracteriza-se pela coexistência de múltiplas linguagens, experiências e formas de comunicação, exigindo práticas pedagógicas capazes de dialogar com essa diversidade. Entretanto, a autora alerta que a valorização das tecnologias não deve significar o abandono de experiências fundamentais da infância, como as brincadeiras, as interações presenciais, a imaginação e a exploração do mundo concreto.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular estabelece que a Educação Infantil deve garantir direitos de aprendizagem relacionados ao conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018). Tais direitos reforçam a necessidade de compreender a tecnologia como recurso complementar e não como substituto das experiências essenciais ao desenvolvimento infantil.

Portanto, pensar a Educação Infantil na contemporaneidade implica reconhecer a criança como sujeito ativo, histórico e culturalmente situado. Significa também compreender que as transformações tecnológicas desafiam a escola a construir práticas pedagógicas inovadoras, sem perder de vista os princípios fundamentais que orientam a formação integral da criança.

Sobre projetos de aprendizagem como uma proposta inovadora, Magdalena e Costa (2003, p. 16) clarificam que “[...] o modelo pedagógico dessa proposta é o de aprender a aprender e não [meramente]



ensinar. É o de construir e não [apenas] instruir”. As autoras entendem que neste ambiente os alunos têm a liberdade de “levantar hipótese; analisar, organizar e selecionar informações para tomada de decisões conscientes; desenvolver novas formas autônomas de criação, comunicação [...]; intuir, refletir e imaginar; ser solidário e cooperativo”. As autoras resumem as ideias centrais desse modelo:

- conhecimento/construção;
- processo interativo;
- prática como suporte da reflexão;
- interdisciplinaridade;
- cooperação / reflexão / tomada de consciência;
- autonomia.

O modelo ainda perpassa no desenvolvimento colaborativo/cooperativo dos alunos que são ativos em suas indagações e conhecimentos já adquiridos, vistos como sujeitos aprendentes em um novo espaço de aprendizagem ao romper com padrões tradicionais de horários, disciplinas, pré-requisitos, hierarquias, etc. E o papel do professor? Insere-se uma nova roupagem de “orientador, desafiador, aprendiz, pesquisador, inovador e autônomo.”

É nesse cenário que se torna necessário refletir sobre a cultura digital e suas implicações para os processos educativos, tema que será abordado na próxima seção.

3 CULTURA DIGITAL E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas modificaram profundamente a forma como os indivíduos produzem conhecimento, estabelecem relações sociais e interagem com o mundo. A expansão da internet, o desenvolvimento de dispositivos móveis e a crescente digitalização da vida cotidiana deram origem ao que diversos autores denominam cultura digital, um fenômeno que ultrapassa a simples utilização de equipamentos tecnológicos e passa a influenciar modos de pensar, aprender, comunicar e viver em sociedade.

Ao analisar essas transformações, Lévy (1999, p. 17) afirma que “a cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas culturais que vieram antes dele, no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer”.

Essa nova configuração cultural caracteriza-se pela conectividade permanente, pela circulação acelerada de um fluxo inesgotável de informações e pela ampliação das possibilidades de comunicação e produção colaborativa do conhecimento. A informação deixa de estar concentrada em espaços específicos e passa a circular em redes dinâmicas, acessíveis em diferentes tempos e lugares.



Nessa mesma direção, Bonilla (2005, p. 33) menciona que a ideia de redes ultrapassa as discussões sobre as tecnologias de informação e comunicação, pois

[...] o conceito vai além da interconexão de computadores. Em torno da infra-estrutura material forma-se um espaço de comunicação, que permite articular indivíduos, instituições, comunidades, estando contidos, também, as informações e os seres humanos que por ele circulam e o alimentam. Esse espaço de comunicação, conexão e articulação denominamos rede.

Castells (1999, p. 497) observa que “as redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica substancialmente a operação e os resultados dos processos produtivos, da experiência, do poder e da cultura”. Magdalena e Costa (2003, p. 13) esclarecem que nessa perspectiva cada um de nós é uma *Rede de Redes Interativas* que se conecta a outras tantas Redes de Redes”.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a educação não permanece alheia às mudanças promovidas pela cultura digital. As instituições escolares são continuamente desafiadas a repensar suas práticas, seus currículos, projetos pedagógicos e suas metodologias diante de uma geração que cresce imersa em ambientes digitais e conectados.

Contudo, é importante destacar que a presença da tecnologia na educação não deve ser interpretada como uma simples substituição dos métodos tradicionais por recursos digitais. Kenski (2012, p. 46) ressalta que “as tecnologias ampliam as possibilidades de ensino para além do curto e delimitado espaço de presença física de professores e alunos na mesma sala de aula”.

A autora argumenta que as tecnologias educacionais possuem potencial para ampliar experiências de aprendizagem, favorecer a construção colaborativa do conhecimento e diversificar estratégias pedagógicas. Entretanto, seu valor educativo depende das finalidades pedagógicas que orientam sua utilização. A ideia é que a aprendizagem se torne mais produtiva e eficiente sem deixar de ser atrativa e interessante.

Essa compreensão afasta-se de uma visão tecnicista que atribui às tecnologias a capacidade de resolver, por si só, os problemas educacionais. Moran (2015, p. 24) enfatiza que “as tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, mediam e facilitam o acesso ao conhecimento”. Entretanto, o autor destaca que a inovação pedagógica não reside nos equipamentos, mas na maneira como professores e estudantes utilizam esses recursos para construir aprendizagens significativas.

No contexto da Educação Infantil, essa discussão torna-se ainda mais relevante, já que as crianças contemporâneas estabelecem contato com dispositivos digitais desde os primeiros anos de vida. Muitas aprendem a interagir com telas sensíveis ao toque antes mesmo de dominarem a linguagem escrita. Essa



realidade exige que a escola desenvolva uma postura crítica e reflexiva diante da cultura digital, compreendendo tanto suas potencialidades quanto seus limites.

Santaella (2013) observa que as tecnologias digitais deram origem a novas formas de linguagem, comunicação e produção cultural. Segundo a autora, os sujeitos contemporâneos convivem com múltiplas linguagens que se articulam em ambientes digitais cada vez mais complexos e interativos. Tal contexto exige o desenvolvimento de novas competências relacionadas à leitura, interpretação, produção e compartilhamento de informações.

Nesse cenário, emerge o conceito de letramento digital, entendido como a capacidade de utilizar criticamente as tecnologias digitais para acessar, produzir, avaliar e compartilhar informações. Mais do que habilidades técnicas, o letramento digital envolve competências cognitivas, sociais, éticas e culturais necessárias para a participação ativa na sociedade contemporânea.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece essa necessidade ao estabelecer, entre as competências gerais da Educação Básica, a valorização da cultura digital. O documento afirma que os estudantes devem ser capazes de “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (Brasil, 2018, p. 9).

Embora a Educação Infantil possua características próprias e objetivos específicos, essa orientação reforça a necessidade de que as crianças tenham oportunidades de interagir com diferentes linguagens e recursos tecnológicos de maneira adequada ao seu estágio de desenvolvimento.

Todavia, a inserção das tecnologias no ambiente educacional não pode ocorrer de forma descontextualizada ou meramente instrumental. É necessário considerar aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil, à mediação pedagógica e à qualidade das experiências oferecidas. O simples acesso a equipamentos digitais não garante aprendizagens significativas, assim como sua ausência não impede a construção do conhecimento.

Conforme argumenta Freire (1996), toda prática educativa deve estar comprometida com a formação crítica dos sujeitos. Sob essa perspectiva, as tecnologias precisam ser compreendidas como instrumentos a serviço da educação e não como fins em si mesmas. O desafio consiste em integrá-las ao currículo de maneira que ampliem possibilidades de aprendizagem, promovam a participação ativa das crianças e fortaleçam experiências educativas humanizadoras.

Dessa forma, a cultura digital constitui um elemento incontornável da sociedade contemporânea e influencia diretamente os processos educativos. Compreender suas implicações para a Educação Infantil exige uma análise cuidadosa de suas potencialidades pedagógicas e dos desafios que emergem de sua utilização. A próxima seção aprofundará essa discussão ao abordar as contribuições que as tecnologias digitais podem oferecer ao desenvolvimento infantil e às práticas pedagógicas na Educação Infantil.



4 POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presença das tecnologias digitais na Educação Infantil tem provocado intensos debates entre pesquisadores, educadores e formuladores de políticas públicas. Se, por um lado, existem preocupações relacionadas ao uso excessivo das telas e aos possíveis impactos sobre o desenvolvimento infantil, por outro, diversos estudos apontam que, quando utilizadas de forma planejada e mediada pedagogicamente, as tecnologias podem ampliar significativamente as oportunidades de aprendizagem das crianças.

A discussão não deve centrar-se na oposição entre utilizar ou não utilizar recursos tecnológicos, mas na qualidade das experiências educativas proporcionadas. Como observa Moran (2015, p. 16), “ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo tradicional para o digital”. Nesse contexto, as tecnologias devem ser compreendidas como recursos capazes de enriquecer as experiências de aprendizagem, desde que estejam articuladas aos objetivos educacionais e às necessidades das crianças.

Uma das principais contribuições das tecnologias digitais refere-se à ampliação das possibilidades de interação com diferentes linguagens. A criança contemporânea aprende por meio de imagens, sons, movimentos, narrativas audiovisuais e experiências interativas que fazem parte de seu cotidiano. Recursos digitais permitem integrar essas diferentes formas de expressão, favorecendo experiências de aprendizagem mais dinâmicas e significativas.

Segundo Kenski (2012, p. 103) “as novas tecnologias de comunicação e informação possibilitam novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado, provocando mudanças significativas na forma de ensinar e aprender”.

Essa perspectiva evidencia que a tecnologia não substitui a ação pedagógica, mas amplia as possibilidades de mediação realizadas pelo professor. Aplicativos educativos, jogos digitais, livros interativos, plataformas multimídia e recursos audiovisuais podem favorecer a construção de conhecimentos quando inseridos em propostas pedagógicas coerentes com os objetivos da Educação Infantil.

Outro aspecto relevante diz respeito ao desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Frequentemente, os debates sobre tecnologia concentram-se nos riscos associados ao consumo passivo de conteúdos digitais. Entretanto, quando adequadamente planejadas, as experiências tecnológicas podem estimular a produção, a criação e a expressão infantil.

Nesse sentido, Buckingham (2010, p. 42) afirma que “as mídias digitais não devem ser vistas apenas como objetos de consumo, mas como ferramentas por meio das quais crianças podem criar, comunicar e participar da cultura contemporânea”.



Ao produzir desenhos digitais, criar histórias, registrar experiências por meio de fotografias ou explorar recursos audiovisuais, as crianças deixam de ocupar uma posição meramente receptora e passam a atuar como produtoras de sentidos e conhecimentos.

Além disso, as tecnologias digitais podem contribuir para a personalização das experiências educativas. Cada criança possui ritmos, interesses e formas particulares de aprender. Recursos digitais interativos permitem que determinadas atividades sejam adaptadas às necessidades individuais dos estudantes, favorecendo processos de aprendizagem mais inclusivos.

Essa possibilidade dialoga com os pressupostos da teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007), segundo a qual o desenvolvimento ocorre a partir das interações sociais e das mediações culturais. Para o autor, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.

As tecnologias, nesse contexto, podem atuar como instrumentos culturais mediadores da aprendizagem, ampliando oportunidades de exploração, descoberta e construção de conhecimentos.

Outro benefício frequentemente destacado pela literatura refere-se ao fortalecimento da ludicidade. A brincadeira constitui um dos pilares fundamentais da Educação Infantil e desempenha papel central no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Portanto, a ação de brincar possui uma função socializadora e integradora, seja em espaço livre e recreativo, seja de maneira dirigida e estruturada. Nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil podemos contemplar uma reflexão entre o brincar enquanto linguagem e o não – brincar, contribuindo para o desenvolvimento da identidade infantil, autonomia e o despertar da imaginação em sua realidade:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada (Brasil, 1998, p. 27).

Recursos tecnológicos que incorporam elementos lúdicos podem favorecer a participação, a curiosidade e o engajamento infantil. Oliveira (2011, p. 230) ressalta que “as brincadeiras favorecem a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa”.

Quando articulados às brincadeiras e às interações, os recursos digitais podem ampliar experiências investigativas, estimular a resolução de problemas e favorecer aprendizagens significativas sem descaracterizar a natureza lúdica da infância.



As tecnologias também apresentam importante potencial inclusivo. Crianças com deficiência ou necessidades educacionais específicas podem se beneficiar de recursos de acessibilidade, softwares adaptados, sistemas de comunicação alternativa e diferentes ferramentas que ampliam possibilidades de participação nas atividades escolares.

A UNESCO (2023), ao discutir os impactos das tecnologias digitais na educação, reconhece que esses recursos podem contribuir para a democratização do acesso ao conhecimento e para a redução de determinadas barreiras de aprendizagem, desde que sejam acompanhados por políticas educacionais adequadas e práticas pedagógicas inclusivas.

Entretanto, é fundamental destacar que os benefícios das tecnologias não decorrem automaticamente de sua presença na escola. Como adverte Freire (1996), nenhuma ferramenta possui caráter educativo em si mesma. Seu potencial transformador depende dos objetivos, das metodologias e das relações estabelecidas durante o processo educativo.

Nessa perspectiva, o professor permanece como elemento central da aprendizagem. É ele quem seleciona recursos, organiza experiências, promove interações, estimula reflexões e transforma ferramentas tecnológicas em oportunidades efetivas de construção do conhecimento. A tecnologia, portanto, não substitui o educador, mas amplia suas possibilidades de atuação pedagógica.

Dessa forma, as tecnologias digitais podem contribuir significativamente para a Educação Infantil ao favorecer múltiplas linguagens, estimular a criatividade, fortalecer a ludicidade, ampliar a inclusão e diversificar experiências de aprendizagem. Contudo, para que tais potencialidades sejam efetivamente concretizadas, é indispensável que sua utilização esteja fundamentada em princípios pedagógicos consistentes e comprometidos com o desenvolvimento integral da criança. Essa reflexão conduz à necessidade de analisar também os desafios e limites associados à inserção das tecnologias na infância, aspecto que será discutido a seguir.

5 DESAFIOS ÉTICOS E LIMITES DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA INFÂNCIA

Embora as tecnologias digitais apresentem inúmeras possibilidades para a educação, sua inserção na infância também suscita desafios que não podem ser ignorados. A crescente presença de dispositivos eletrônicos no cotidiano das crianças exige reflexões acerca dos impactos sociais, cognitivos, emocionais e éticos associados ao seu uso. Nesse sentido, compreender os limites das tecnologias torna-se tão importante quanto reconhecer suas potencialidades pedagógicas.

Uma das preocupações mais recorrentes refere-se ao aumento do tempo de exposição às telas. O acesso precoce e prolongado a smartphones, tablets, computadores e plataformas digitais tem provocado debates entre pesquisadores, profissionais da educação e especialistas em desenvolvimento infantil. Embora os recursos digitais possam contribuir para a aprendizagem, seu uso excessivo pode reduzir experiências



fundamentais para a infância, como as brincadeiras presenciais, as interações sociais, a exploração do ambiente físico e o desenvolvimento da imaginação.

Ao refletir sobre as transformações culturais provocadas pelos meios tecnológicos, Postman (1999, p. 142) adverte que “a infância está desaparecendo porque as informações antes reservadas aos adultos tornaram-se acessíveis às crianças sem qualquer mediação”.

Ainda que essa interpretação seja considerada radical por parte da literatura contemporânea, ela contribui para a reflexão acerca da necessidade de mediação adulta no contato das crianças com os ambientes digitais. O problema não reside necessariamente na tecnologia em si, mas na ausência de critérios, limites e acompanhamento adequados.

Outro aspecto importante envolve os impactos sobre o desenvolvimento socioemocional. A infância constitui um período marcado pela construção de vínculos afetivos, pela aprendizagem da convivência e pelo desenvolvimento de competências relacionadas à empatia, à cooperação e à comunicação. Quando o uso das tecnologias substitui significativamente as interações humanas, podem surgir dificuldades relacionadas à socialização e ao desenvolvimento emocional.

Barbosa (2013) destaca que as crianças aprendem sobre si mesmas e sobre o mundo principalmente por meio das relações estabelecidas com outras pessoas. Dessa forma, experiências digitais não devem ocupar o lugar das interações presenciais, mas atuar como elementos complementares no processo educativo.

Além das questões relacionadas ao desenvolvimento infantil, surgem preocupações éticas associadas à privacidade e à proteção de dados. Atualmente, inúmeras plataformas digitais coletam informações sobre seus usuários, incluindo crianças. Muitas vezes, pais e educadores desconhecem os mecanismos utilizados para armazenamento, compartilhamento e utilização desses dados.

A UNESCO (2023) alerta que a expansão das tecnologias educacionais exige atenção especial às políticas de proteção de dados e aos direitos digitais das crianças. Em um cenário marcado pela crescente utilização de plataformas digitais, torna-se fundamental garantir transparência, segurança e respeito à privacidade dos estudantes.

Outro desafio relevante refere-se à qualidade dos conteúdos acessados. A internet oferece oportunidades extraordinárias de aprendizagem, mas também disponibiliza materiais inadequados, informações falsas, conteúdos violentos e mensagens que podem reforçar preconceitos e estereótipos. Nesse contexto, o desenvolvimento de uma educação digital crítica torna-se indispensável desde os primeiros anos de escolarização.

Buckingham (2010, p. 37) argumenta que “a educação para as mídias não deve limitar-se à proteção das crianças, mas capacitá-las para compreender, analisar e avaliar criticamente os conteúdos que



consomem”. Essa perspectiva amplia a discussão para além do controle e da vigilância, enfatizando a formação de sujeitos capazes de interagir criticamente com os ambientes digitais.

A desigualdade de acesso às tecnologias também constitui um desafio significativo. Apesar da crescente expansão da conectividade, milhões de crianças ainda enfrentam dificuldades de acesso à internet de qualidade, equipamentos adequados e oportunidades de inclusão digital. Tal realidade evidencia que a tecnologia, quando distribuída de forma desigual, pode contribuir para aprofundar diferenças sociais já existentes.

Castells (1999) observa que o acesso às redes de informação tornou-se um dos elementos centrais da participação social na contemporaneidade. Consequentemente, a exclusão digital não representa apenas uma limitação tecnológica, mas também uma forma de exclusão educacional, cultural e cidadã.

No contexto escolar, outro desafio refere-se à formação dos professores. A integração das tecnologias ao currículo exige competências técnicas, pedagógicas e críticas que nem sempre foram contempladas nos processos de formação inicial. Muitos educadores enfrentam dificuldades para selecionar recursos adequados, planejar atividades significativas e utilizar ferramentas digitais de maneira alinhada aos objetivos educacionais.

Segundo Kenski (2012, p. 88), “as mudanças provocadas pelas tecnologias digitais exigem um novo posicionamento dos profissionais da educação diante do conhecimento e das formas de ensinar”. Tal constatação reforça a necessidade de investimentos permanentes em formação continuada, de modo que os professores possam atuar com segurança e autonomia diante das demandas da cultura digital.

Por fim, é importante reconhecer que a própria concepção de infância se encontra em transformação diante das novas configurações tecnológicas. As crianças contemporâneas crescem em um contexto marcado pela conectividade, pela instantaneidade da informação e pela multiplicidade de linguagens. Essa realidade impõe novos desafios à escola, que precisa equilibrar inovação e proteção, tecnologia e humanização, conectividade e desenvolvimento integral.

Dessa forma, a inserção das tecnologias digitais na Educação Infantil exige uma abordagem crítica e equilibrada. Reconhecer seus limites não significa rejeitar suas contribuições, mas compreender que seu potencial educativo depende de mediações conscientes, planejamento pedagógico adequado, participação das famílias e compromisso ético com o desenvolvimento das crianças. Somente assim será possível construir experiências educativas que conciliem os benefícios da inovação tecnológica com os princípios fundamentais da infância e da educação humanizadora.

6 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. A escolha dessa abordagem fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos educacionais envolvem



dimensões sociais, culturais, históricas e subjetivas que não podem ser reduzidas a dados exclusivamente quantitativos. Conforme Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa trabalha com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, permitindo compreender aspectos da realidade que extrapolam a simples mensuração estatística.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva e analítica. Segundo Gil (2008), as pesquisas descritivas têm como finalidade identificar, registrar e analisar características de determinado fenômeno, enquanto a análise crítica possibilita a interpretação e problematização dos conhecimentos produzidos sobre o objeto investigado. Nesse sentido, o estudo busca compreender as potencialidades pedagógicas, os desafios éticos e as implicações educacionais da utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a investigação configura-se como uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Severino (2017, p. 131), a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza “a partir do registro disponível decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, dissertações e demais publicações científicas”.

A opção por esse procedimento justifica-se pela necessidade de reunir, sistematizar e analisar criticamente as contribuições teóricas já produzidas sobre a relação entre infância, educação e cultura digital.

O levantamento bibliográfico contemplou obras clássicas e contemporâneas relacionadas aos campos da Educação Infantil, das Tecnologias Educacionais e da Cultura Digital. Foram priorizados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos institucionais publicados por organismos nacionais e internacionais reconhecidos na área educacional, entre os quais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os relatórios produzidos pela UNESCO.

O corpus teórico foi constituído a partir das contribuições de autores que discutem a infância e a Educação Infantil, como Sonia Kramer (2007), Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2011), Maria Carmen Barbosa (2013) e Paulo Freire (1996); de estudiosos da cultura digital e da sociedade em rede, como Pierre Lévy (1999), Manuel Castells (1999) e Lucia Santaella (2013); e de pesquisadores que analisam a inserção das tecnologias no contexto educacional, entre os quais Vani Moreira Kenski (2012), José Manuel Moran (2015) e David Buckingham (2010).

A análise dos materiais foi realizada por meio da leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa das obras consultadas. Inicialmente, procedeu-se à identificação dos textos relacionados ao objeto de estudo. Em seguida, foram selecionadas as publicações que apresentavam maior relevância para a compreensão das relações entre tecnologia, desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas.



Posteriormente, realizou-se a análise crítica dos conteúdos, buscando identificar convergências, divergências, potencialidades, desafios e contribuições presentes na literatura especializada.

Conforme destaca Bardin (2016), a análise de conteúdos textuais permite ultrapassar a leitura descritiva dos documentos, favorecendo a construção de interpretações fundamentadas e a identificação de categorias temáticas relevantes. Nesse estudo, a análise foi organizada em três eixos centrais: potencialidades pedagógicas das tecnologias digitais na Educação Infantil; desafios éticos relacionados ao uso das tecnologias na infância; e perspectivas para a construção de práticas pedagógicas críticas e humanizadoras em contextos digitais.

A opção pela revisão bibliográfica não teve como finalidade apenas reunir informações já existentes, mas promover uma reflexão crítica sobre os caminhos, possibilidades e limites da integração das tecnologias digitais na Educação Infantil. Dessa forma, buscou-se construir uma compreensão ampla e fundamentada do fenômeno investigado, contribuindo para o debate acadêmico e para o aprimoramento das práticas educativas voltadas à infância na contemporaneidade.

7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise da literatura comprova que a presença das tecnologias digitais na Educação Infantil constitui uma realidade irreversível da sociedade contemporânea. A expansão da cultura digital modificou profundamente as formas de comunicação, interação social e construção do conhecimento, alcançando também os espaços educativos destinados às crianças pequenas. Nesse contexto, a questão central já não consiste em decidir se as tecnologias devem ou não estar presentes na Educação Infantil, mas em compreender de que maneira sua utilização pode contribuir efetivamente para o desenvolvimento integral da criança.

Os estudos analisados demonstram que as tecnologias digitais possuem potencial significativo para enriquecer experiências educativas quando utilizadas de forma planejada e pedagogicamente orientada. Recursos audiovisuais, jogos educativos, aplicativos interativos e plataformas digitais podem favorecer a exploração de diferentes linguagens, estimular a curiosidade, ampliar possibilidades de investigação e promover aprendizagens mais significativas. Esses resultados corroboram as reflexões de Kenski (2012) e Moran (2015), que defendem a utilização das tecnologias como instrumentos de mediação do conhecimento e não como simples ferramentas de transmissão de informações.

Entretanto, a literatura também revela que os benefícios das tecnologias não decorrem automaticamente de sua presença nos ambientes escolares. Ao contrário, sua contribuição para a aprendizagem depende diretamente das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Tal constatação reforça a atualidade das reflexões de Freire (1996), para quem a educação não se realiza pela



simples disponibilização de recursos, mas pela criação de condições que favoreçam a construção crítica do conhecimento.

Nesse sentido, observa-se que a mediação docente continua sendo um elemento central no processo educativo. Mesmo diante da crescente sofisticação das tecnologias digitais, o professor permanece responsável por selecionar conteúdos, organizar experiências, promover interações e atribuir significado às atividades realizadas pelas crianças. A literatura analisada converge ao indicar que a qualidade das aprendizagens está menos relacionada aos recursos tecnológicos utilizados e mais às intencionalidades pedagógicas que orientam sua utilização.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de preservar as especificidades da infância. Embora a cultura digital faça parte do cotidiano das crianças contemporâneas, os estudos apontam que o desenvolvimento infantil continua dependendo de experiências relacionadas ao brincar, à interação social, à imaginação, à exploração corporal e ao contato com o mundo concreto. Dessa forma, a tecnologia não deve ocupar o lugar dessas experiências, mas atuar como um recurso complementar capaz de ampliar oportunidades educativas.

Essa compreensão encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular, documentos que reconhecem a importância das múltiplas linguagens e das experiências culturais sem abrir mão da centralidade das interações e das brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil. Tal perspectiva afasta concepções reducionistas que associam inovação pedagógica exclusivamente à incorporação de equipamentos tecnológicos.

A análise também evidencia que a utilização das tecnologias na infância envolve importantes questões éticas. Entre elas destacam-se a proteção da privacidade das crianças, a qualidade dos conteúdos acessados, a exposição excessiva às telas e a crescente coleta de dados realizada por plataformas digitais. Essas preocupações ganham relevância em um contexto no qual crianças têm contato cada vez mais precoce com ambientes digitais, muitas vezes sem a mediação adequada de adultos.

Nesse cenário, torna-se evidente a necessidade de promover uma educação digital crítica desde os primeiros anos de escolarização. Mais do que aprender a utilizar dispositivos tecnológicos, as crianças precisam desenvolver competências relacionadas à reflexão, à autonomia, à responsabilidade e à convivência ética nos ambientes digitais. Embora parte dessas competências seja consolidada em etapas posteriores da educação básica, seus fundamentos começam a ser construídos ainda na infância por meio das experiências mediadas por professores e famílias.

Outro resultado importante identificado na literatura refere-se às desigualdades de acesso às tecnologias. Apesar da ampliação da conectividade observada nos últimos anos, persistem diferenças significativas entre grupos sociais, regiões e instituições educacionais. Tal realidade evidencia que a inclusão digital continua sendo um desafio para as políticas públicas educacionais. O acesso desigual aos



recursos tecnológicos pode ampliar disparidades educacionais já existentes, comprometendo o princípio da equidade que deve orientar os sistemas de ensino.

Além disso, os estudos analisados apontam que a formação docente constitui um dos fatores mais determinantes para o sucesso da integração das tecnologias na Educação Infantil. Muitos professores reconhecem a importância dos recursos digitais, mas relatam dificuldades relacionadas à formação específica, ao planejamento pedagógico e à seleção de ferramentas adequadas às necessidades das crianças. Essa constatação reforça a necessidade de investimentos permanentes em formação inicial e continuada, capazes de preparar os educadores para atuar de maneira crítica, criativa e reflexiva diante das demandas da cultura digital.

A partir das evidências analisadas, é possível afirmar que a integração das tecnologias digitais na Educação Infantil exige equilíbrio. Tanto a rejeição absoluta quanto a adoção indiscriminada desses recursos revelam-se posições insuficientes diante da complexidade do fenômeno. O desafio consiste em construir práticas pedagógicas capazes de articular inovação tecnológica, desenvolvimento humano e compromisso ético, preservando os direitos da criança e valorizando as experiências fundamentais da infância.

Desse modo, a literatura indica que as tecnologias digitais podem constituir importantes aliadas da Educação Infantil quando utilizadas de forma consciente, crítica e pedagogicamente fundamentada. Sua contribuição não reside apenas na modernização dos recursos educacionais, mas na possibilidade de ampliar experiências de aprendizagem, fortalecer processos de inclusão e preparar as crianças para participar de forma ativa, crítica e responsável da sociedade contemporânea.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crescente presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea tem provocado transformações significativas nos processos educativos, alcançando de forma cada vez mais intensa a Educação Infantil. Diante desse cenário, o presente estudo buscou analisar as potencialidades pedagógicas, os desafios éticos e as perspectivas relacionadas à utilização das tecnologias digitais no contexto da infância, compreendendo suas contribuições e limitações para o desenvolvimento integral das crianças.

A análise da literatura comprovou que as tecnologias digitais podem constituir importantes recursos pedagógicos quando utilizadas de forma planejada, crítica e articulada aos objetivos educacionais. Ferramentas digitais, recursos audiovisuais, jogos interativos e diferentes linguagens tecnológicas apresentam potencial para ampliar experiências de aprendizagem, estimular a criatividade, favorecer a construção do conhecimento e promover práticas educativas mais inclusivas e significativas.

Entretanto, os resultados também demonstraram que os benefícios proporcionados pelas tecnologias não ocorrem de maneira automática. Sua contribuição para o desenvolvimento infantil depende diretamente



da qualidade das mediações realizadas pelos professores, das propostas pedagógicas desenvolvidas pelas instituições de ensino e do acompanhamento realizado pelas famílias. Nesse sentido, a tecnologia não pode ser compreendida como substituta das relações humanas, das brincadeiras, das experiências corporais e das interações sociais que constituem elementos fundamentais da infância.

A pesquisa também revelou a necessidade de atenção aos desafios éticos decorrentes da crescente “digitalização” da vida infantil. Questões relacionadas à privacidade, à proteção de dados, à exposição excessiva às telas, à qualidade dos conteúdos acessados e às desigualdades de acesso às tecnologias exigem reflexões permanentes / periódicas por parte de educadores, famílias e formuladores de políticas públicas. A construção de uma cultura digital crítica e responsável torna-se, portanto, um compromisso indispensável para a educação contemporânea.

Outro aspecto evidenciado ao longo da investigação refere-se à importância da formação docente. A integração das tecnologias digitais aos processos educativos demanda professores capazes de compreender criticamente os recursos tecnológicos, selecionar estratégias adequadas às necessidades das crianças e desenvolver práticas pedagógicas coerentes com os princípios da Educação Infantil. Investimentos em formação inicial e continuada mostram-se fundamentais para que os educadores possam atuar de maneira segura, criativa e reflexiva diante dos desafios da cultura digital.

Os achados do estudo reforçam a compreensão de que a discussão sobre tecnologias na Educação Infantil não deve ser conduzida por perspectivas dicotômicas que opõem inovação tecnológica e desenvolvimento humano. O desafio contemporâneo consiste em construir práticas educativas capazes de integrar recursos digitais sem comprometer as experiências essenciais da infância. Trata-se de reconhecer as possibilidades oferecidas pela tecnologia, ao mesmo tempo em que se preservam os direitos das crianças ao brincar, explorar, conviver, participar e desenvolver-se integralmente.

Como limitação desta investigação, destaca-se o fato de se tratar de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em produções teóricas já existentes. Embora esse procedimento tenha permitido uma ampla compreensão do tema, investigações empíricas realizadas em instituições de Educação Infantil podem oferecer contribuições complementares para a compreensão das práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar.

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras examinem a percepção de professores, gestores, famílias e das próprias crianças em relação à utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil, bem como analisem experiências pedagógicas concretas que integrem recursos tecnológicos aos processos de ensino e aprendizagem. Tais estudos poderão ampliar a compreensão sobre os impactos da cultura digital na infância e contribuir para a construção de práticas educativas cada vez mais humanizadoras, inclusivas e socialmente comprometidas.



REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas infantis**: contribuições e reflexões para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BONILLA, Maria Helena. **Escola aprendente**: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação e do conhecimento. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2007. p. 13-23. (O destaque é no título do livro e não no título do capítulo).
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.



MAGDALENA, Beatriz Corso; COSTA, Iris Elisabeth Tempel Costa. **Internet em sala de aula:** com a palavra, os professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. *In:* SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania:** aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG, 2015. p. 15-33.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador:** comunicação, cibercultura, cognição. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua:** repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Global Education monitoring report 2023:** Technology in education: a tool on whose terms? Paris: UNESCO, 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.