

**INFÂNCIAS CONECTADAS NA PANDEMIA DE COVID-19: CONSTRUÇÕES
EMERGENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

***CHILDREN CONNECTED IN THE PANDEMIC OF COVID-19: EMERGING
CONSTRUCTIONS IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION***

***INFANCIAS CONECTADAS EN LA PANDEMIA DE COVID-19:
CONSTRUCCIONES EMERGENTES EN EDUCACIÓN INFANTIL***

Maiane Liana Hatschbach Ourique
maianeho@yahoo.com.br
Doutora em Educação
Universidade Federal de Pelotas

Lucas da Costa Lage
lucaslage.aluno@unipampa.edu.br
Graduando em Pedagogia
Universidade Federal do Pampa

Tamara Insauriaga Bueno
tamarabueno2012@hotmail.com
Graduanda em Pedagogia
Universidade Federal de Pelotas

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compreender os impactos às crianças e suas famílias da adesão aos recursos tecnológicos feitos no âmbito da Educação Infantil para o desenvolvimento do trabalho educativo. Diante da complexa trama em que a educação das crianças se configura, questiona-se: qual é o limite para o uso das tecnologias na Educação Infantil? Além de discutir sobre os impactos que o uso desmedido das tecnologias digitais pode trazer às

subjetividades infantis, esta pesquisa apresenta resultados parciais de um mapeamento realizado com 91 famílias, cujo o foco era entender, em uma análise hermenêutica e crítica, como as crianças estão lidando com o desencadeamento de atividades de Educação Infantil realizadas por meio de tecnologias digitais durante a pandemia e quais os impactos que essa adesão trará a essa geração e às próximas. A criatividade, a comunicação, a dependência dos pais/responsável para realizar tarefas que a criança poderia fazer sozinhas, dentre outras características, são manifestações dos traços de projeções e sentimentos do adulto sobre a subjetividade infantil e que marcarão, de algum modo, estas crianças.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Infâncias. Educação Infantil. Pandemia.

ABSTRACT

This article purposes to understand the impacts on children and their families in adherence to technological resources made in the context of Early Childhood Education for the development of educational work. Faced with the complex plot in which children's education is configured, this following question arises: what is the limit for the use of technologies in Early Childhood Education? In addition to discussing the impacts that the excessive use of digital technologies can bring to children's subjectivities, this research presents partial results of a mapping carried out with 91 families. The focus of this mapping was to understand, in a hermeneutic and critical analysis, how children are dealing with the triggering of Early Childhood Education activities carried out by means of digital technologies during the pandemic and what impacts this adhesion will bring to this generation and to the next ones. Creativity, communication, dependence on parents/guardions to perform tasks that the child could do alone, among other characteristics, are manifestations of the traits of

601

projections and feelings of the adult about child subjectivity and that will, in some way, mark these children.

Keywords: Digital technologies. Childhood. Early Childhood Education. Pandemic.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo comprender los impactos en los niños y sus familias de la adherencia a los recursos tecnológicos realizados en el ámbito de la Educación Infantil para el desarrollo de la labor educativa. Frente a la compleja trama en la que se configura la educación infantil, la pregunta es: ¿cuál es el límite para el uso de las tecnologías en la educación infantil? Además de discutir los impactos que el uso excesivo de tecnologías digitales puede traer a las subjetividades de los niños, esta investigación presenta resultados parciales de un mapeo realizado con 91 familias, cuyo enfoque fue comprender, en un análisis hermenéutico y crítico, cómo los niños están enfrentando el desencadenante de las actividades de Educación Infantil que se realizan mediante tecnologías digitales durante la pandemia y qué impactos traerá esta adhesión a esta generación y a las próximas. La creatividad, la comunicación, la dependencia de los padres/tutores para realizar tareas que el niño podría hacer solo, entre otras características, son manifestaciones de los rasgos de las proyecciones y sentimientos del adulto sobre la subjetividad infantil y que de alguna manera marcarán a estos niños.

Palabras clave: Tecnologías digitales. Infancia. Educación Infantil. Pandemia.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A geração atual, assim como algumas que virão, está marcada por outros modos de convivência e significados demandados pela pandemia de COVID-19. Historicamente, há registros de outras pandemias em épocas diferentes, como o caso da Peste Bubônica - que desencadeou a Peste Negra e dizimou entre 75 a 200 milhões de pessoas no século XIV -, das infecções de varíola, cólera, gripe espanhola e gripe suína, todas elas deixaram um rastro de mortalidade na humanidade. Para além dos altos números de mortes, essas pandemias trouxeram novas formas de significar o convívio em sociedade, além de impactar com algumas tecnologias para mediar as relações culturais, econômicas, políticas.

Como medida para frear a transmissão do novo Coronavírus (COVID-19), políticas públicas de diferentes países do mundo têm implementado o isolamento social proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), restringindo a oferta de serviços, a abertura do comércio e o acesso a locais públicos para evitar a aglomeração de pessoas. Da mesma forma, houve a paralisação das atividades letivas presenciais em instituições de Educação Básica e Superior. O uso das tecnologias digitais foi a forma encontrada para manter, em alguma medida, os processos de ensino e de aprendizagem a crianças, jovens e adultos.

Assim, se há pouco tempo sentíamos a resistência com a utilização das tecnologias - a entrada e/ou o uso do celular era proibido na escola, por exemplo -, neste novo cenário pandêmico, elas passam a ser exigência para acompanhar e realizar as atividades escolares. Certamente, este movimento que passou da negação à integração quase irrestrita das tecnologias ao contexto educacional não exige somente mudanças metodológicas, mas vai produzindo outras organizações na rotina e nas relações sociais de todos. Já antes da pandemia, Sibilia (2012, p.13) indicava: “E não é muito difícil verificar que, aos poucos, essa aparelhagem vai se tornando incompatível com os

corpos e as subjetividades das crianças de hoje.” Dada a urgência das mudanças, a subjetividade infantil foi invadida pelo modo remoto de interação, de aprendizagem e de socialização. Já não é mais somente a escola, enquanto instituição, que se tornou uma máquina antiquada diante dos modos de funcionamento dos jovens do século XXI, conforme pondera Sibilía (2012), mas todos nós que precisamos levar para o ambiente virtual conhecimentos e interações que não cabiam em nossa consciência pré-pandemia.

Por conta das demandas que chegam aos professores, que precisam se reinventar diariamente, a maioria das crianças está recebendo atividades para realizar em casa, atividades essas que chegam através das redes sociais e/ou são disponibilizadas nas escolas para que as famílias as busquem. Na verdade, esta estratégia é, uma tentativa para amenizar, mesmo temporariamente, as desigualdades sociais entre aqueles que têm acesso a variados dispositivos digitais e aqueles que não têm. Esta disparidade ficou mais evidente neste cenário pandêmico, pondo em xeque os discursos pedagógicos em torno de uma educação à distância e/ou domiciliar, pois ainda é significativo o número de famílias que não possuem acesso à internet ou, até mesmo, nenhum equipamento digital. Essas pessoas buscam a sobrevivência em meio ao caos, uma realidade que, mesmo sendo tão presente, se mascarava nas demais insurgências do cotidiano escolar.

O enfrentamento da paralisação das atividades escolares presenciais com o modo remoto de ensino confronta-se com uma das grandes resistências dos discursos pedagógicos dos modelos presenciais. O “antiquado”, o “desatualizado”, vê-se obrigado a se modificar para corresponder às urgências e necessidades impostas pela pandemia. Concomitante a esta virada digital, nota-se uma considerável valorização da docência, especialmente, quando pais e responsáveis se veem realizando tarefas que antes eram desempenhadas pelos professores (organizar o ambiente para estudos; apoiar

a criança na realização da tarefa, quando necessário; cuidar do funcionamento da rede de internet; convencer a criança a realizar o trabalho solicitado, etc.). Ou seja, muitas famílias passaram a perceber que a trabalho pedagógico com as crianças não se restringe a explicações e distribuição de atividades na “folhinha” e que a responsabilidade pela educação exige o compartilhamento das responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e as famílias, assim como firmado nos documentos legais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Neste cenário de mudanças paradigmáticas, este artigo visa compreender os impactos às crianças e suas famílias da adesão aos recursos tecnológicos feitos no âmbito da Educação Infantil para o desenvolvimento do trabalho educativo. Essa pesquisa justifica-se pela necessidade de um maior estudo e acompanhamento sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido pelas escolas de Educação Infantil neste momento de pandemia. As Secretarias Municipais de Educação, responsáveis por gerir esta rede, têm indicado, muitas vezes, o envio de tarefas a serem feitas pelas crianças (digitalmente ou em materiais físicos a serem completados) com a posterior devolução à escola, ou seja, o desenvolvimento do processo pedagógico segue os formatos dos modelos presenciais de educação nos níveis Fundamental e Médio. As escolas privadas acrescentam ainda, como justificativa para este envio de tarefas às crianças, a mensalidade paga pelas famílias, que, por sua vez, cobram uma contrapartida da escola. Neste sentido, firmamos de antemão a posição acerca da inapropriação da Educação Infantil desenvolver-se no modo remoto, à distância ou modalidade similar. A prática pedagógica na Educação Infantil é eminentemente interativa e perpassa por situações de brincadeiras e de cuidado. Isso posto, compreendemos também a necessidade do trabalho na Educação Infantil continuar de forma redimensionada, com o enfoque no apoio às famílias e na manutenção de vínculos com as crianças,

percebendo as necessidades emocionais e educacionais da comunidade, especialmente. Sabemos que os modos como as crianças participam e interagem com os mundos simbólicos e naturais possui influência direta na forma como constroem sua cultura (BARBOSA, 2014). Sendo assim, torna-se emergente refletir sobre as consequências da exposição às tecnologias digitais, que, por vezes, é intensa e seus efeitos estender-se-ão a longo prazo.

Diante da complexa trama em que a educação das crianças se configura, perguntamos: qual é o limite para o uso das tecnologias na Educação Infantil? Levantamos aqui a hipótese de que a inserção destes recursos irá ressignificar não apenas o uso da própria tecnologia e as relações entre os pares, mas também as formas de entendimento do mundo e de si mesmo, promovendo mudanças no modo de construir o conhecimento em nível físico, emocional, cognitivo e cultural. Seguimos, assim, na esteira do apontamento de Steinberg e Kincheloe (2004, p.34) de que a “mudança no acesso das crianças ao conhecimento adulto sobre o mundo e a mudança que produz na natureza da infância têm minado as bases conceituais/curriculares/gerenciais sobre as quais o ensino foi organizado”.

Além de discutir sobre os impactos que o uso desmedido das tecnologias digitais pode trazer às subjetividades infantis, esta pesquisa apresenta resultados parciais de um mapeamento realizado com 91 famílias que têm crianças na Educação Infantil, com as seguintes idades: 5 anos (42,6%), 4 anos (27%), 3 anos (11,3%), 2 anos (10,4%), 1 ano (7%) e 12 meses (1,7%), tanto na rede privada quanto na rede pública de ensino. Esta investigação possui uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório e utiliza como instrumento de coleta um questionário do Google Forms para entender, em uma análise hermenêutica e crítica, como as famílias estão lidando com o uso das tecnologias digitais pelas crianças. O questionário, com perguntas abertas e fechadas, foi distribuído entre os dias 23 e 31 de julho de 2020,

período em que a maioria das crianças gozavam de férias escolares, ou seja, as famílias estavam em um tempo para avaliação sobre o quanto as rotinas escolares impactavam a organização familiar. Dentre os respondentes do instrumento, encontram-se moradores dos municípios/estados de: Pelotas/RS; Capão do Leão/RS; Santana do Livramento/RS; Rio Grande/RS; Sinop/MT; Francisco Beltrão/PR; São Lourenço do Sul/RS; Arroio Grande/RS; Porto Alegre/RS; Canguçu/RS; Vilhena/RO; Campo Verde/MT; Água Boa/MT; São Félix do Araguaia/MT; São Paulo/SP; Santa Vitória do Palmar/RS; Jaguarão/RS; Brasília/DF; Três de Maio/RS; Florianópolis/SC e Barra das Garças/MT. No artigo, os dados serão reportados de modo a manter sob sigilo a identidade dos participantes, assim como das instituições e dos profissionais a que se referem.

A organização deste trabalho compõe-se de duas partes, sendo a primeira delas referente às tecnologias e às formas de conectar diferentes infâncias, com foco na cultura e no impacto social da adesão às tecnologias. Em seguida, apresenta-se uma reflexão sobre as consequências do uso das tecnologias com crianças da Educação Infantil, partindo do atual cenário em que vivemos e as consequências dessa exposição. Em ambos subtítulos, apresentam-se cruzamentos com dados e análises da pesquisa empírica realizada.

AS CONSTRUÇÕES DA INFÂNCIA E SUAS CONEXÕES

Ao abordar as definições do ciberespaço, Levy (1999) afirma que as técnicas, sendo produto da humanidade capazes de propagar o acompanhamento e tradução do modo evolutivo, se tornam também condicionante para a sociedade. Nesse mesmo viés, as diversas conexões

estabelecidas pela universalização da cibercultura podem ser percebidas nas relações virtuais que os sujeitos estabelecem a partir de seus dispositivos tecnológicos. Essas conexões não têm um sentido neutro e causam impactos em diversos setores. Tais acontecimentos transformam as condições de vida social, que, por sua vez, mantém sua indeterminação frente a essas interconexões constantes nas redes, produzindo e emitindo informações que se tornam, de certa forma, uma ação imprevisível diante da variedade da conexão global.

Com o avanço das tecnologias nas últimas décadas, observamos a sociedade se render e se adaptar aos novos dispositivos, o telefone cedeu espaço ao *smartphone*; os computadores *desktops*, aos *notebooks* e *tablets*; as cartas foram substituídas por *e-mails*, torpedos e *chatson line*. Com tantas evoluções e inovações, as interações sociais foram renunciando o contato olho no olho e tudo parece se resumir a mensagens de WhatsApp. Enfim, o cenário de distanciamento social (presencial) já era notado antes da pandemia que tem assolado o mundo.

Em meio ao aperfeiçoamento tecnológico, é possível notar a grande influência das mídias na indução indireta ao consumo, atraindo a atenção para equipamentos do mundo virtual, como *tablets*, *notebooks*, *smartphones* ou *smart TV* com qualidade *high definition* (HD). Neste cenário em que a necessidade de aquisição dos últimos lançamentos digitais se tornou requisito para interagir no mundo digital, as mídias, como propulsoras da ampliação dos interesses capitalistas, também visaram o público infantil, tornando-se uma espécie de ditadores da produção da cultura infantil, como já se referiam Steinberg e Kincheloe (2004). Dado a constante imposição adulta e os fetiches consumistas difundidos socialmente, além do amplo acesso da criança aos meios digitais e ao universo das propagandas, presenciamos o emolduramento

de novos dispositivos culturais na e para a infância. Sabemos que a infância não constitui uma ideia estanque:

A infância é um conceito social que se altera historicamente no interesse de uma mesma sociedade. É objeto de transformação, em função de variáveis sociais como a classe social, o grupo étnico, entre outros. Dessa forma, o conceito de infância está diretamente relacionado às formas de organização social, ou seja, diferentes classes sociais produzem papéis distintos a criança (SARMENTO, 2001, p.20).

Seguindo nesta perspectiva de um conceito ancorado em um tempo situado, Steinberg e Kincheloe (2004, p.12) relatam que “a infância é uma criação da sociedade sujeita a mudar sempre que surgem transformações sociais mais ampla”. Podemos compreender, assim, as diferentes aspirações adultas das quais a criança foi alvo no decorrer dos séculos. Dentre as molduras sociais retratadas por Ariès (2011) no seu estudo histórico sobre a criança, está a figura do miniadulto, preparado para o convívio social e suas obrigações frente a sociedade, como homem - o chefe da casa - ou como mulher, a esposa perfeita. Outra moldura social que tenta esquadrihar a criança é a figura angelical e plena de inocência, que necessita de toda proteção e cuidados para crescer livre do pecado e das maldades humanas. Ambas molduras ampliam a distância social do universo infantil e podem servir para confundir, mais do que para compreender, o pensamento e a produção de significados que emergem com seus atores sociais.

A infância corporifica, a partir de então, dois sonhos do adulto. Primeiramente, encarna o ideal da permanência do primitivo, pois a criança é o bom selvagem, cuja naturalidade é preciso conservar enquanto o ser humano atravessa o período infantil. A consequência é sua marginalização em relação ao setor da produção, porque exerce uma atividade inútil do ponto de vista econômico (não traz dinheiro para dentro de casa) e, até mesmo, contraproducente (apenas consome). Em segundo lugar, possibilita a expansão do desejo de superioridade por parte do adulto, que mantém sobre os pequenos um jogo inquestionável, que cresce à medida que esses são isolados do processo de produção. Enfim, esse afastamento se legitima pela alegação a noções previamente estabelecidas, relativas à índole frágil e dependente da criança, desmentindo-se o fato de que esta foi tornada

incapacitada para a ação devido às circunstâncias ideológicas com que a infância é manipulada. (ZILBERMAN, 2003, p.19).

Neste cenário de imagens difusas sobre as infâncias e sobre as possibilidades de nos aproximarmos delas para apoiá-las, as tecnologias digitais e as novas conexões, capazes de atrair a todos, também produzem um cenário desigual de partilha entre os pares, favorecendo pensamentos dissonantes da realidade, regulação emocional frágil, entre outros aspectos. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) realizada no quarto trimestre de 2018, com o intuito de abordar acerca da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), dos 71.738 mil domicílios permanentes do país, em 96,4% havia televisão, em 41,7% havia microcomputador, em 93,2% possuía telefone móvel celular e em 79,1% utilizava a internet. Ou seja, as tecnologias abrangem grande parte da população, tendo participação no processo formativo e na aprendizagem das crianças. Desse modo, conforme indicam Steinberg e Kincheloe (2004, p.74), “a nova era da infância - a infância pós-moderna - não pode escapar da influência da condição pós-moderna com a sua mídia de saturação eletrônica”.

Embora já presente nas realidades das infâncias, com a pandemia do COVID-19, a cultura digital foi redimensionada no mundo do trabalho, tratando-se não mais de uma opção para a realização das tarefas, mas da única forma de manter certos padrões de comunicação, num modelo de (pseudo)normalidade. No âmbito das infâncias, as crianças estão rodeadas pelas tecnologias e seus aparatos, conforme mostrado nos índices do IBGE (2018), e, portanto, estão inseridas nos contextos virtuais desde muito cedo, por exemplo, por meio do compartilhamento de cenas cotidianas em redes sociais, das chamadas de áudio e vídeo em conjunto, do acesso a desenhos animados e outras histórias em acervos de plataformas digitais que facilitam a

visualização de acordo com as vontades infantis. Nesse viés, as redes não possuem muitos regramentos, a criança tem contato com tudo o que a tecnologia proporciona, sem filtros, sem cautela, sem precauções. As infâncias são conectadas e colocadas em janelas abertas e sem limites, à mercê de diferentes conteúdos culturais e midiáticos, que impactam na forma como percebem o mundo e aprendem. Na pesquisa que realizamos, 74,7% dos respondentes notaram mudanças na criança com as novas rotinas trazidas com a pandemia e o acesso desmedido às tecnologias. Tais alterações nos modos de expressão da criança dizem respeito, especialmente, a comportamentos, ao estado emocional e às relações com os familiares. Isso denota não somente o quanto que buscamos na rotina a satisfação de nossa necessidade de bem-estar e segurança, mas também traz à tona a rigidez em torno do trabalho, do consumo, do lazer e da convivência (SANTOS, 2020), sendo a criança parte desse conglomerado social que visa encontrar um meio termo na utopia conservadora da economia.

Os debates culturais, políticos e ideológicos do nosso tempo têm uma opacidade estranha que decorre da sua distância em relação ao cotidiano vivido pela grande maioria da população, os cidadãos comuns – “la gente de a pie”, como dizem os latino-americanos. Em particular, a política, que devia ser a mediadora entre as ideologias e as necessidades e aspirações dos cidadãos, tem vindo a demitir-se dessa função. Se mantém algum resíduo de mediação, é com as necessidades e aspirações dos mercados, esse megacidadão informe e monstruoso que nunca ninguém viu nem tocou ou cheirou, um cidadão estranho que só tem direitos e nenhum dever. (SANTOS, 2020, s/p).

Os impactos causados por tais ideologias mercantilizadas produzem conflitos emocionais e interferem nas relações interpessoais, especialmente porque as imagens utilizadas nos discursos socializados não condizem com as realidades da maioria das pessoas. No universo infantil, os retratos das necessidades e vontades apresentados na mídia são, em alguma medida, aceitos e reverberados quase imediatamente pelas crianças, pois é mais difícil

para elas distinguirem entre as reais potencialidades do produto e os efeitos digitais que as telas apresentam. Como exemplos dessa aglutinação entre real e efeito virtual, podemos citar os heróis com superpoderes que aguçam a imaginação infantil a ponto de testarem no dia a dia se também conseguem voar, transformar objetos, lançar teias ou raios; os conjuntos de blocos de construção que acabam virando cidades inteiras, com carros voadores, bonecos falantes e robôs maiores que prédios e montanhas e por aí segue a infinidade de produtos veiculados ao público infantil na esteira dos padrões consumistas do mundo adulto.

Desse modo, muito embora as crianças estejam inseridas em contextos digitais e consigam acessar os dispositivos com certa facilidade, têm ainda dificuldade para entender o sentido mais amplo das técnicas utilizadas e do conteúdo visto. De acordo com Strasburger, Wilson e Jordan (2011), a partir de outras inúmeras pesquisas sobre o comportamento infantil diante das telas, é frequente as crianças demonstrarem um entendimento incompleto de técnicas de produção, distinção entre programas noturnos de notícias de outros de entretenimento, percepção da natureza comercial da maior parte da mídia. Isso implica na capacidade de avaliação sobre o conteúdo que está sendo exposto.

Sabemos que é preciso considerar a capacidade de entendimento individual de cada criança, para além de sua faixa etária, estágio de desenvolvimento e inserção cultural/digital. Mas quais atividades cognitivas são acionadas na criança quando está frente a dispositivos digitais? Strasburger, Wilson e Jordan (2011, p.39-40) afirmam que, em geral, cinco tarefas mentais são demandadas: (1) é preciso selecionar informações importantes para processar, considerando tanto os estímulos auditivos e visuais do que está assistindo, quanto aqueles do ambiente em que está (conversas dos familiares, ruídos da rua, etc); (2) é preciso colocar em sequência os acontecimentos ou as ações principais de uma história, presente na música, na propaganda, no

desenho animado, etc.; (3) é preciso fazer deduções das mensagens implícitas do que vê (mudanças repentinas de cenário, falas/imagens que significam lembranças, sonhos das personagens, etc.); (4) relacionar conhecimentos e experiências que possui com as indicações explícitas e implícitas do que assiste, por isso, quanto mais rico for o conjunto de conhecimentos e experiências da criança, mais possibilidades terá para interpretar as mensagens apresentadas; (5) a criança avalia a mensagem que assiste de alguma maneira, desde vincular-se ou não a ela até sofisticar suas críticas e expectativas cada vez mais sobre o conteúdo assistido.

Programas e propagandas voltados para o público infantil apresentam-se como uma influência cultural incontestável à produção das subjetividades, pois estabelecem uma aproximação com os modos de pensar e construir significado das crianças. Dessa forma, Steinberg e Kincheloe (2004, p.22; 35) afirmam que “o conhecimento da mídia vem a ser não um raro acréscimo a um currículo tradicional, mas uma prática básica necessária para negociar a identidade do indivíduo” e, assim, “as escolas vêm a ser não apenas a instituição de repasse de informação, um local de hermenêutica, mas também um lugar onde o pensamento é formado, onde a compreensão e a interpretação são engendradas”.

A exposição às redes digitais pode impactar no desenvolvimento da criança e em sua saúde, no comportamento e nas capacidades intelectuais, pois, em média, uma criança acumula anualmente 1000 horas no uso das tecnologias digitais (DESMURGET, 2019). Dessa forma, a exposição a esses meios tecnológicos precisa ser cuidadosa e aproximada das culturas infantis, de modo que conectar as infâncias não implique em antecipar conteúdos e rotinas do mundo adulto. O acesso às tecnologias digitais para as crianças pode conectar culturas e apresentar modos de vida distantes no tempo e no espaço - conhecer animais e paisagens do deserto, da Floresta Amazônica ou

dos tempos dos dinossauros -, mas também pode causar assombros se pensarmos no grande volume de notícias veiculadas sem critérios na rede virtual - dentre elas assassinatos, sequestros e massacres coletivos, etc. A ideia de infâncias conectadas torna-se uma gramática de convívio cotidiano para/com as crianças e a internet - muitas vezes, conhecida como “terra sem lei” - é uma ferramenta para essa partilha, dependendo da preparação e apoio responsável neste processo. A inserção das crianças nessas conexões é capaz de alterar a forma como percebem o mundo e interferir em suas capacidades cognitivas, emocionais e relacionais. Assim, os filtros que antecedem a imersão do sujeito na cultura digital precisam ser construídos e ancorados em um discurso pedagógico, de modo que os saberes estejam sempre vinculados à sua dimensão humana e cultural. Nesse sentido, na próxima seção abordaremos como essa inserção da criança na cultura digital pode corroborar e/ou afetar a aprendizagem desenvolvida nos contextos de Educação Infantil neste momento pandêmico.

AS PRÁTICAS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE LIMITES PARA AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Conforme discutido, muito embora vejamos com frequência a facilidade com que as crianças manejam as tecnologias, auxiliando, muitas vezes, os adultos neste uso, é importante considerarmos as diferenças entre o pensamento infantil e o adulto, especialmente, no que diz respeito à experiência e à forma de estabelecer relações com o mundo. Enquanto o adulto já consegue estabelecer relações de sentido cultural e histórico entre um conhecimento ou tecnologia novos e a gama de outros saberes que possui, a criança ainda está em processo de perceber e entender como são as pessoas,

as plantas, os animais, água, como manifestar suas vontades, o que acontece quando o tempo passa, etc. Enfim, cada aspecto do mundo físico e social é relativamente novo para as crianças e compõe a estrutura epistemológica do trabalho na Educação Infantil. Por isso, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) e a BNCC (2017) indicam que Educação Infantil tem o foco na formação integral das crianças, que se desenvolvem e aprendem na relação com os contextos culturais, históricos e sociais em que se inserem.

Como reflexo das medidas de isolamento e da emergência social, política e econômica, muitas redes de Educação Infantil acompanharam as indicações e atitudes adotadas para o Ensino Fundamental e Médio, optando por não parar as atividades educativas, realizadas, agora, em casa e, grande parte, mediadas pelo uso de plataformas e aplicativos digitais. Isso é confirmado por 78% dos participantes da pesquisa que realizamos, que responderam “sim” quando questionados sobre uma mudança na frequência do acesso a aparelhos eletrônicos pela criança, contra 22% que afirmaram não ter havido esse aumento no tempo de exposição da criança a estes equipamentos. Certamente, é preciso considerar que não somente as atividades escolares realizadas no modo remoto forçaram a ampliação no tempo de uso dos aparelhos pelas crianças. Devido às rotinas de confinamento e demandas de teletrabalho dos adultos da família, o acesso às tecnologias digitais pelas crianças foi alargado como uma forma de ocupação e entretenimento, o que já vinha ocorrendo antes da pandemia, embora de modo mais comedido e atento às orientações emitidas pelos agentes educativos e de saúde¹. Desta forma, a

¹ A Sociedade Brasileira de Pediatria publicizou em 2019 um Manual com algumas orientações sobre o uso de telas por crianças. Dentre as indicações, estão: Evitar a exposição de crianças menores de 2 anos às telas, sem necessidade (nem passivamente!); Crianças com idades entre 2 e 5 anos, limitar o tempo de telas ao máximo de 1 hora/dia, sempre com supervisão de

incorporação das novas rotinas que utilizam ambientes virtuais para o desenvolvimento das atividades escolares são um acréscimo às demandas de uso das tecnologias.

Diferentes pesquisadores e entidades têm se manifestado sobre a inapropriação dessas atividades, como a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) em Carta Aberta de 23/03/2020 e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em Manifesto de 20/04/2020. Neste documento, o grupo de pesquisadores aponta “a ilegalidade da proposta de implementação de atividades escolares remotas para crianças pequenas”, pois isso não está previsto na LDB nem em casos emergenciais, como apontado no âmbito do Ensino Fundamental. Destaca ainda:

É momento de reafirmar e defender um projeto formativo com qualidade social desde uma concepção ampliada de educação, que considere todas as crianças como sujeitos de direitos, sem esquecer aquelas que não residem em meio urbano, como as do campo, as quilombolas, as indígenas, com um olhar particular àquelas que recebem Educação Especial, sob o riscos de, neste adverso contexto de pandemia, efetivarmos a exclusão de parcela importante da população e ampliarmos as desigualdades sociais já existentes. (ANPEd, 2020, p.4).

Somada à inadequação da posição assumida frente as crianças, percebe-se também os impactos dessas demandas sobre o trabalho docente. Transposição de aulas presenciais para o ambiente virtual, atividades síncronas e assíncronas, adesão a novas ferramentas de edição de vídeos e de comunicação, etc., tudo isso foi incorporado às rotinas dos professores sem reflexões mais aprofundadas sobre suas consequências à prática pedagógica, tampouco levando em consideração as pesquisas já existentes sobre os princípios e o sentido da modalidade de educação à distância. Cabe ressaltar que a maioria desses professores não tiveram nenhum tipo de formação ou subsídio da gestão pública para o uso das tecnologias digitais. Os resultados

pais/cuidadores/ responsáveis; Crianças com idades entre 6 e 10 anos, limitar o tempo de telas ao máximo de 1-2 horas/dia, sempre com supervisão de pais/responsáveis.

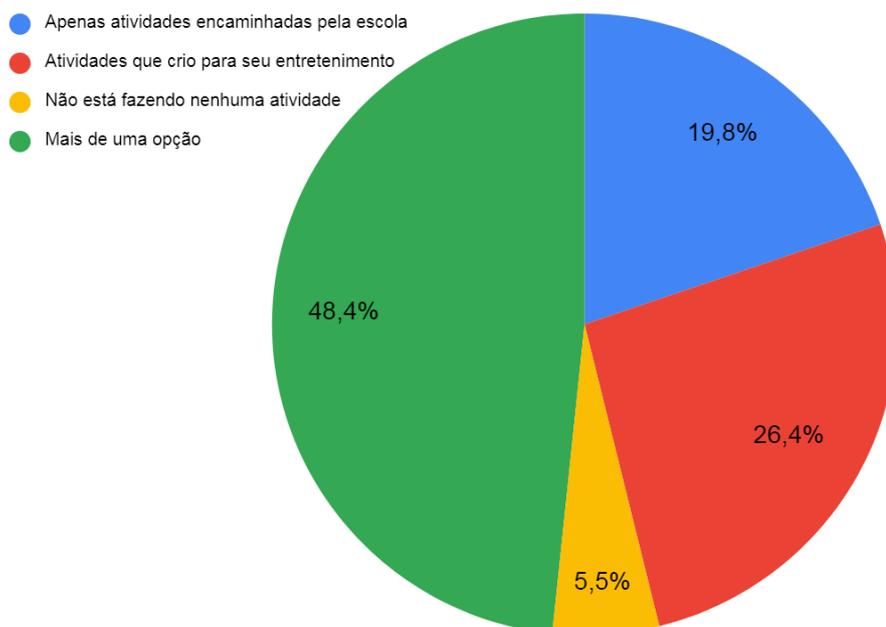
das demandas excessivas e da falta de formação e reflexão sobre a cultura digital podem ser percebidos nos diferentes atravessamentos que contêm as atividades que chegam até as crianças. Como exemplo, podemos citar atividades que exigem materiais que a criança não têm acesso em casa, que requerem da criança (e do responsável que a auxilia) muitas horas diante de uma tela de computador ou celular, que possuem o foco em exercícios de repetição, etc. Tarefas desse tipo denotam estratégias para preencher o tempo da criança e dar visibilidade ao trabalho do professor ou da escola, porém são atividades desconectadas umas das outras e sem um significado contextual mais profundo para as crianças.

As questões relacionadas às emoções e sentimentos são conhecimentos factualmente invisibilizados e diminuídos na Educação Infantil, em razão, talvez, de uma visão adultocêntrica sobre o que é mais importante para o futuro da criança em uma sociedade consumista e tecnocrata. Outrossim, muitos professores estão tendo a sensibilidade e o cuidado em indicar atividades que caibam nas rotinas das famílias, que são diversas e com demandas que fogem das nossas realidades. Ou seja, atividades com tempo de duração reduzido (o que não implica em menos tempo para seus planejamentos ou menos esforço e empenho por parte dos professores), atividades que possibilitem a inclusão dos pais ou responsáveis (fundamentais em todos os momentos, mas, em especial, nesse de crise pandêmica) e, acima de tudo, atividades pensadas para as crianças, que respeitem seus ritmos e subsidiem a ampliação das experiências no mundo vivido.

Distantes das rotinas escolares e da convivência com os pares, de que forma as crianças estão produzindo conhecimento neste tempo de pandemia? Sabemos que os processos de aprendizagem das crianças têm sofrido interferências em função das ausências dos mecanismos institucionais para apoiar a produção das culturas infantis. Do mesmo modo, é importante

reconhecer que as aprendizagens infantis, neste momento, são de outra ordem e buscam ressignificar as atitudes de proteção ao vírus da COVID-19. Para Barbosa (2007), é importante haver uma articulação entre cultura escolar, familiar e da infância. Contudo, o uso desmedido das tecnologias e a quebra de limites entre os papéis da escola e da família, na tentativa de contornar o isolamento social, ainda que temporariamente, parece ser uma alternativa que rompe com acordos institucionais firmados em diferentes documentos mandatários da Educação Infantil, o que pode trazer algumas consequências sobre o lugar da instituição infantil na vida das crianças. Além disso, na tentativa de auxiliar a criança em seu desenvolvimento, professores, crianças e famílias sentem-se sobrecarregados, assumindo funções para as quais não estão aptos. O Gráfico 1, abaixo, apresenta as respostas para a pergunta “Quais atividades a(s) criança(s) têm desenvolvido?”

Gráfico 1 - Atividades desenvolvidas pelas crianças



Fonte: Gráfico elaborado a partir da pesquisa “Infâncias e tecnologias digitais” realizada pelos autores (2020).

Nota-se que 48,4% dos pais/responsáveis selecionaram no questionário “mais de uma opção”. Essa escolha implica na realização de atividades encaminhadas pela escola e atividades criadas e/ou selecionadas pelos pais, que sem preparo, assumem o papel de docentes. No imaginário social, ainda é presente a ideia de que o conhecimento das letras e dos números são indicadores de inteligência e garantem o sucesso do aprendizado nos Anos Iniciais. Por isso, na medida em que os pais e/ou as crianças têm necessidade de realizar mais atividades, as que envolvem reconhecimento e grafia de letras e números são as opções mais procuradas nas ferramentas de procura/pesquisa da internet.

Para minimizar a exposição desmedida ou como forma de organização da rotina familiar, muitos pais e responsáveis seguem rotinas de estudos, com horários específicos para realização dessas atividades, outros optam por seguir

as recomendações dadas por professores. Contudo, a “invasão” da escola no espaço privado das crianças e de suas famílias é inegável. Sarmento e Marchi (2008, p.11) lembram que as “crianças permanecem vinculadas e submetidas às instituições família e escola”, ambas instituições partilham a responsabilidade do desenvolvimento integral da criança, que possui um “duplo ofício”. A presença da escola em seu espaço privado, conflitua-se com o duplo ofício exercido pela criança, ou seja, com os papéis da casa e da escola cruzando-se diariamente, torna-se difícil para ela separá-los. O mesmo pode ocorrer com pais e responsáveis, que acabam por assumir papéis (e posturas) que não estão aptos. No caso das crianças, ao mesmo tempo em que procuram realizar as atividades solicitadas, lidando com a postura assumida pelos pais, tentam acostumar-se com a presença da escola em seus lares e aprender a (re)construir saberes e experiências sem a interação com seus pares.

É importante ressaltar que, ao refletirmos sobre os papéis e posturas assumidos pelos pais, fica subentendido papéis assumidos pelas mães já que, historicamente, as crianças e o acompanhamento de sua educação ficam sob responsabilidade das mães ou mulheres da família. Conforme estudo desenvolvido no ano de 2017 pela Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a mulher tem uma dupla jornada de trabalho, ou seja, fica sob sua responsabilidade, além do trabalho formal, trabalhos invisíveis, referentes a questões do lar e a criação das crianças, enquanto ao homem resguarda-se apenas o papel de provedor financeiro, mesmo quando ele possui carga horária de trabalho igual a da mulher.

Resgatando uma das molduras sociais enunciadas por Ariès (2011), do homem como chefe e provedor da casa e da mulher como esposa perfeita, percebe-se que o atual cenário corrobora, entre outras coisas, para retrocessos de conquistas históricas sobre o lugar da mulher na sociedade e seu papel

diante da manutenção da casa, dos cuidados da família, da educação das crianças. Essa construção social do papel esperado da mulher está presente na pesquisa, que indica ter sido respondida, em sua maioria, por mulheres. Quando questionado sobre o auxílio dado à criança na execução das atividades, 73,6% afirmaram sempre realizar as atividades com as crianças, conforme indicado no Gráfico 2.

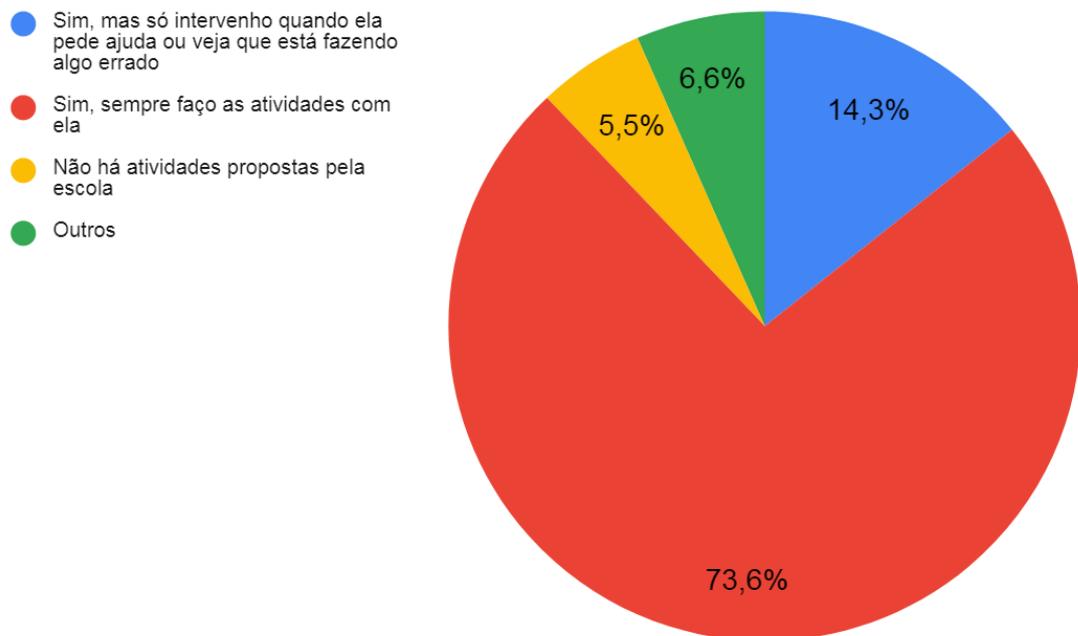


Gráfico 2 - Auxílio à criança nas atividades

Fonte: Gráfico elaborado a partir da pesquisa “Infâncias e tecnologias digitais” realizada pelos autores (2020).

Desta forma, pode afirmar-se que houve um aumento nas demandas referentes ao trabalho da mulher. Enquanto sujeito que está vivenciando essa organização familiar, que não tem tido interação com seus pares e que é influenciada por essas experiências, é importante refletir sobre as estratégias que as crianças vão construindo para compreender as orientações e

anacronismos deste momento. Qual a razão de estarmos em isolamento social? Por que não pode ir para a escola ou visitar outros familiares? Se não tem aula, estamos em férias? Por que olhar televisão por horas é inadequado, mas usar o computador para preencher um exercício escolar é permitido? Enfim, pensar nas crianças preservando sua alteridade implica considerá-las como agentes produtores de cultura e não apenas como seres determinados por constructos externos. Elas continuam aprendendo e produzindo significados independente da escola e do auxílio pedagógico também neste momento de pandemia, por isso, na tentativa de transpor as práticas pedagógicas ocorridas no ambiente presencial para o virtual pode implicar em distorções que colocam em cheque conhecimentos que tínhamos antes como importantes. As crianças ressignificam seus conhecimentos através de suas experiências e interações, por isso, torna-se emergente questionar os efeitos da exposição contínua a tecnologias - e suas interferências no cotidiano - em contraponto à falta de interação com seus pares. O uso excessivo de um não pode ser usado para suprir a falta de outro. Os efeitos dessa troca irão manifestar-se nessa geração e nas próximas.

Ao refletirmos sobre as possibilidades educacionais no cenário atual, precisamos entender que sua entrada prematura na cibercultura possui diversos desdobramentos que, muitas vezes, estão além das aptidões de pais e professores. Segundo Levy (1999, p.157):

Qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber. [...] o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulação), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos).

Com isso, destaca-se a importância e a responsabilidade das atividades que chegam até as crianças, mas também encara-se as possibilidades que as plataformas digitais oferecem. O uso consciente das tecnologias pode não apenas servir para manter o vínculo entre escola e famílias, mas também pode ser usado para acolher as crianças nesse momento, garantir um contato, ainda que mínimo, com seus pares, possibilitar novas experiências positivas e fornecer apoio e orientação para pais e responsáveis.

As culturas da infância são socialmente construídas, nas relações vivenciadas e presenciadas diariamente. Sobre isso, Sarmiento (2003, p.4) afirma que:

[...] as culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações sociais das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade.

Logo, como a cultura infantil é também moldada pelas experiências sociais das crianças, ainda que esta seja construída por elas, essa cultura irá carregar traços identitários da cultura adulta vigente. As tecnologias carregam traços indissociáveis da visão e da lógica de pensamento adulto. A criança, em processo de elaboração pensamentos e entendimentos da cultura ao seu redor, é influenciada por essas experiências. Habilidades que a criança adquire e desenvolve na interação com seus pares, como a inteligência emocional e habilidades sociais, irão se desenvolver com base nas vivências e interações que ela vê e têm durante a pandemia. Logo, ao interagir predominantemente com adultos, o pensamento da criança, assim como suas atitudes, carregarão traços específicos dessas experiências. A criatividade, a comunicação, a dependência dos pais/responsável para realizar tarefas que a criança poderia fazer sozinhas, dentre outras características, são manifestações dos traços de

projeções e sentimentos do adulto sobre a subjetividade infantil e que marcarão, de algum modo, esta geração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças, diferente dos adultos, possuem outras formas de (re)organizar seu pensamento. Além disso, por possuírem menos experiências de vida, carecem de mais atenção dos adultos sobre o que e como as coisas são expostas a elas. As imagens de criança como um ser ingênuo ou como um miniadulto, erigidas historicamente, ajudam, na atualidade, a reforçar estereótipos e práticas que mais nos afastam da diversidade do universo infantil do que nos auxiliam a compreendê-lo e a estabelecer um ambiente saudável e de apoio às construções das crianças.

Tendo nos afastado destes mitos sobre a criança, precisamos ter em mente quem é essa criança sobre a qual estamos falando e quem é a criança para a qual estamos encaminhando atividades? Afinal, quem está do outro lado da tela? A criança consegue perceber a diferença entre o real e o que ela tem acesso no virtual? É importante compreender que a emergência instaurada pelo cenário em que nos encontramos atualmente não é a única responsável pelas práticas adversas que temos encontrado na Educação Infantil. As demandas vindas deste cenário atípico somam-se a já existente introdução prematura das crianças às formas de pensamento adulto e à distorção da cultura infantil. Contudo, a pandemia fez com que muitos dos cuidados que antes existiam sobre a criança fossem colocados em segundo plano.

Estudos e pesquisas desenvolvidos durante anos, e que antecedem o atual cenário, sobre a infância e sua relação com as mídias e tecnologias, sua cultura e sua forma de pensamento, foram postergados indefinidamente tendo

em vista as práticas desenvolvidas hoje para a educação das crianças. Práticas como festas virtuais, atividades imediatistas e com resultados voltados para o agrado dos adultos estão cada vez mais recorrentes na Educação Infantil. Da mesma forma, a mídia, alinhando-se às relações de trabalho e consumo, tem produzido cada vez mais conteúdo voltado para as crianças, conteúdo este que reproduz padrões adultos e que, posteriormente, manifestam-se na construção do pensamento e da cultura infantil.

No atual cenário, devemos eleger práticas que, acima de tudo, respeitem o tempo e os limites das crianças, desvencilhando-nos da ideia de que a Educação Infantil é uma etapa preparatória para os Anos Iniciais. Precisamos propor atividades que se alinhem aos objetivos presentes nos documentos que regem a Educação Infantil e respeitem as especificidades das famílias. Através do uso comedido da tecnologia, podemos assegurar um vínculo saudável entre crianças, professores e pais/responsáveis, além de possibilitar um contato das crianças com seus pares, ainda que de forma remota.

Considerando as pesquisas sobre os contextos infantis e também sobre as tecnologias digitais, podemos pensar em alguns efeitos que as rotinas desenvolvidas atualmente no uso das tecnologias digitais poderão trazer tanto para esta geração, quanto para as próximas. Dentre as manifestações possíveis, pode estar a dificuldade em identificar e expressar emoções e sentimentos; culturas infantis com traços e expressões característicos da cultura adulta vigente e um caráter identitário dicotômico, que podem ser resultado do extenso convívio com os adultos, o qual a criança está submetida agora e uma distorção nos papéis da escola e das famílias e suas respectivas funções.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Educação a distância na Educação Infantil, não!**. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_anped_ead_educacao_infantil_abril_2020.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2018.

BRASIL, Planalto do Governo. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 abr. 2019.

DESMURGET, Miguel. **La Fabrique Du Crétin Digital: Les dangers des écrans pour nos enfants**. Paris. Scien Hum. Limite. 2019.

IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, 2018.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – 1995 a 2015**. Brasília: Ipea, 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p. (Coleção TRANS)

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Almedina, 2020.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L. & FILHO, A. L. (Orgs). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 13-28, 2001.

SARMENTO, Manuel J. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, vol. 12, n. 21, 51-69, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto e MARCHI, Rita de Cássia **Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica**. Configurações, Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, nº 4: 91-113, 2008.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes - A Escola em Tempos de Dispersão**. Tradução Vera Ribeiro. Contraponto, 2012.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de Orientação Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (2019-2021)**. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas_MaisSaude.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Tradução: George Eduardo Japiassú Brício. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

STRASBURGER, Victor C.; WILSON, Barbara J. JORDAN, Amy B. **Crianças, Adolescentes e a Mídia**. Tradução Sandra Mallmann. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2011.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. WHO/2019-nCoV/ Adjusting_PH_measures / 2020.1.



e-ISSN: 2177-8183

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na escola**. 11. ed. Rev. Atual e Ampl. - São Paulo: Global, 2003.