

**CRIANÇAS, TECNOLOGIAS E ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS NO CONTEXTO  
DA COVID-19**

***CHILDREN, TECHNOLOGIES AND NON-CLASSROOM ACTIVITIES AT TIMES OF  
COVID-19***

*Gabriela Scramingnon*  
gabrielabasil@gmail.com

Doutora em Educação  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

*Marina Castro e Souza*  
mpcastros@yahoo.com.br

Doutora em Educação  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ.

**RESUMO**

Este texto tem como objetivo discutir a relação entre infâncias, tecnologia e atividades não presenciais, no contexto da pandemia da Covid-19. Como proposta metodológica, a análise versa sobre o texto do Parecer nº 5/2020, deliberado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, no âmbito da educação infantil, primeira etapa da educação básica. Considerando o contexto de isolamento social, o debate proposto apresenta questões e tensões relacionadas ao trabalho pedagógico direcionado às crianças. Partindo do pressuposto de que os textos são produtos de um contexto político e social, que materializam concepções e tendências, o estudo dialoga com as contribuições da obra de Mikhail Bakhtin (1988), autor que trata o discurso como prática social, arena de disputas ideológicas e políticas. As análises destacam: a diversidade das experiências infantis na pandemia; os impactos da crise na vida das crianças; o lugar das famílias na construção das propostas; a crítica às noções de aceleração e progresso nas atividades pedagógicas; os artefatos tecnológicos como possibilidade para a construção de uma continuidade para o trabalho educativo; dentre outras questões. Essas análises sobre a educação infantil em tempos de pandemia podem trazer reflexões sobre desafios históricos do atendimento às crianças pequenas.

629

**Palavras-chave:** Crianças. Educação infantil. Tecnologias. Pandemia. Parecernº 5/2020.

## ABSTRACT

The aim of the current study is to address the association among childhood, technology and non-classroom activities at times of Covid-19 pandemic. The adopted methodological approach focused on analyzing Opinion n. 5/2020, which was issued by the Brazilian National Education Council (CNE - Conselho Nacional de Educação). This document refers to the reorganization of school calendar and to the likelihood of using non-classroom activities to fulfill the minimum annual workload in the scope of Early Childhood Education, at first Basic Education stage. The herein proposed debate presents questions and tensions associated with pedagogical work focused on children during social isolation and distancing. Based on the assumption that texts derive from political and social contexts, and that they materialize concepts and trends, the current study took the work by Mikhail Bakhtin (1988) as theoretical background, since the aforementioned author treats discourse as social practice, as the arena of ideological disputes and policies. Analyses have highlighted the diversity of children's experiences during the pandemic, the impacts of this crisis on children's lives, the role attributed to families at the time to develop proposals, criticisms towards concepts of acceleration and progress in pedagogical activities, technological artifacts seen as alternative to enable educational work continuity, among others. Analyses about early childhood education at times of pandemic can trigger reflections about historical challenges posed to the education of young children.

**Keywords:**Children. Early Childhood Education. Technologies. Pandemic. Opiniónº 5/2020.

## Introdução

Este artigo apresenta questões e tensões relacionadas ao atendimento das crianças na educação infantil no atual momento da pandemia da Covid-19, enfatizando limites e possibilidades para as atividades não presenciais. As propostas elaboradas para as crianças pequenas passam a ser viabilizadas através de diferentes formatos. Nesse sentido, as ferramentas tecnológicas – plataformas

educativas, redes sociais, videoconferência, aplicativos de trocas de mensagens, áudios e vídeos – ganham maior visibilidade. O isolamento social impõe um debate sobre a continuidade do trabalho pedagógico com as crianças pequenas, atendidas em espaços públicos e privados, em contextos muito diversos. Nesse cenário, o Conselho Nacional de Educação (CNE) propõe o Parecer nº5/2020 com o objetivo de reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, no âmbito da educação básica e do ensino superior. Diante do exposto, este trabalho pretende discutir a relação entre infâncias, tecnologias e pandemia, tomando como material empírico a análise do documento citado, suas concepções e propostas para as atividades não presenciais na educação infantil.

A opção pelo estudo do texto do parecer compreende que documentos podem explicitar, a partir de suas orientações, concepções que permeiam políticas de atendimento. Segundo Le Goff (1996, p.45), “um documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que detinham o ‘poder’ no momento em que foi elaborado”. Os sistemas de ensino são formados por instituições e pessoas que carregam concepções, histórias, que influenciam diretamente aquilo que constroem, e essas concepções ficam explícitas nos conteúdos desses documentos quando expressam as normas e orientações.

A análise desses textos permite uma aproximação dos pressupostos teóricos e práticos que orientam a organização pedagógica do trabalho na educação infantil. Não é finalidade deste estudo realizar uma análise do discurso, mas sim compreender os significados presentes na política, ou seja, como são materializadas as concepções e tendências – uma tentativa de leitura sobre o que dizem, mas também sobre o que não dizem. Nesse sentido, há possibilidades de diferentes leituras com um olhar para o conteúdo e para a forma, não tomando o texto como passivo, mas sim como um objeto de interpretação e pesquisa, analisado

teoricamente. O discurso aqui é tomando dentro da visão bakhtiniana como prática social, arena de disputas ideológicas e políticas, não se configurando como espelho da realidade (BAKHTIN, 1988).

O referencial metodológico do estudo também dialoga com as contribuições da obra de Walter Benjamin, crítico da modernidade, que com suas reflexões antidogmáticas indica importantes ferramentas para a pesquisa, que muitas vezes opera dentro de uma racionalidade técnica que perde de vista os sujeitos, as experiências singulares marcadas por contingências culturais de uma época. A obra de Benjamin também apresenta importantes contribuições para pensarmos o lugar da criança na cultura. No olhar benjaminiano, a criança não está fixada, estática, a espera que a cultura a preencha, ela está imersa na cultura, é parte e produtora de cultura. Dessa forma, a pesquisa pode ser uma possibilidade de apontar caminhos para o trabalho com as crianças, de pensar as infâncias, de colocar o presente em crítica.

Diante do atual contexto, o desafio que se coloca é: como estruturar propostas educativas com crianças pequenas através dos instrumentos tecnológicos disponíveis? Como respeitar os princípios éticos, estéticos e políticos, colocados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), numa realidade de distanciamento social? Como garantir experiências que respeitem as especificidades das crianças? E ainda é importante indagar: qual a função da educação infantil nesse contexto? Em busca do diálogo com essas questões, o texto propõe um debate organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta tensões e questões que envolvem as experiências de vida das crianças, que ganham maior visibilidade diante da crise causada pela pandemia da Covid-19. O segundo momento, aborda as orientações presentes no Parecer nº5/2020 relacionadas às atividades não presenciais, com ênfase nas possibilidades e limites dos artefatos tecnológicos na construção das propostas para a educação infantil. Em seguida, a discussão gira em torno do tema da relação com as famílias. E, por fim,

analisa as concepções de aprendizagem e conhecimento presentes no documento. As considerações recuperam as principais reflexões do estudo, indicando proposições e indagações para pensar o lugar social das crianças, as práticas e as políticas.

### **As crianças e a pandemia**

Benjamim afirma, no livro *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2002), que a criança não é nenhum Robynson Crusoe, não está isolada, mas faz parte de um povo, de uma classe. Dentro de uma visão benjaminiana, as crianças são ativas na produção de um mundo social e cultural, e olhar para as relações que a sociedade estabelece com as infâncias permite compreender uma época, um projeto de sociedade e de educação. De acordo com Kramer (2007a, p.14):

Vivemos o paradoxo de possuir um conhecimento teórico complexo sobre a infância e de ter muita dificuldade de lidar com populações infantis e juvenis. Refletir sobre esses paradoxos e sobre a infância, hoje, é condição para planejar o trabalho na creche e na escola e para implementar o currículo. Como as pessoas percebem as crianças? Qual é o papel social da infância na sociedade atual? Que valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Qual é o significado de ser criança nas diferentes culturas? Como trabalhar com as crianças de maneira que sejam considerados seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos? Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade?

No atual contexto que desencadeou uma crise no país, as desigualdades sociais brasileiras ficam ainda mais evidentes, e as vulnerabilidades históricas das populações infantis pobres, como menor acesso às políticas públicas e a participação política, tomam contornos preocupantes. Na vida das crianças, a exclusão e o não cumprimento dos seus direitos podem começar desde muito cedo – “Nascer e viver nas regiões com menos acesso à educação afeta a vida da

população” (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011, p.25). O que significa hoje ser criança em territórios mais atingidos pela pandemia?

De acordo com relatório da Organização Mundial de Saúde (OMS), publicado no dia 4 de julho de 2020<sup>1</sup>, o Brasil é o segundo no *ranking* mundial com o maior número de casos confirmados e mortes devido ao novo coronavírus; e figura entre os países com maior percentual de mortes de crianças e jovens – o boletim do Ministério da Saúde, do período de 17 a 23 de maio, registrou 131 mortes no Brasil, entre crianças e adolescentes (de zero a 19 anos de idade). Em relação ao grupo de crianças que é atendido na educação infantil, tem-se as seguintes informações: menos de um ano de idade: 41 casos; de um a cinco anos de idade: 22 casos<sup>2</sup>, sendo maior incidência de mortes nas periferias. As populações infantis que vivem condições precárias, como deficiências nutricionais e um sistema imunológico pouco responsivo, são mais atingidas<sup>3</sup>. Mesmo o Brasil trazendo números mais expressivos de mortes de crianças nessa pandemia, os estudos apontam que as crianças são mais fortes no contato com a Covid-19. Contudo, elas não estão protegidas das consequências da pandemia, ou seja, seus direitos não estão garantidos.

Desde o golpe em 2016, com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, o Brasil experimenta “um momento de angústia e tristeza, observando o avanço de uma pauta ultraconservadora e neoliberal com repercussões nefastas na educação nacional” (CAMPOS; BARBOSA, 2018, p.153). E é nesse cenário tão complexo que a pandemia é administrada, numa realidade em que os direitos sociais estão ameaçados pelo desfinanciamento público, pela descontinuidade de políticas essenciais para as diferentes infâncias brasileiras e pelo negacionismo científico.

---

<sup>1</sup>Disponível em: [https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200704-covid-19-sitrep-166.pdf?sfvrsn=6247972\\_2](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200704-covid-19-sitrep-166.pdf?sfvrsn=6247972_2). Acesso em: 20 jul. 2020.

<sup>2</sup>Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/05/30/brasil-tem-mais-de-100-criancas-e-jovens-ate-19-anos-mortos-pela-covid-19-conheca-as-historias-por-tras-dos-numeros.ghtml>. Acesso em: 20 jul. 2020.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://lunetas.com.br/brasil-lidera-mortes-por-covid-19-na-faixa-etaria-de-0-19-anos/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Além dessas questões, a população brasileira pobre lida com a suspensão de serviços públicos essenciais para a vida. As ações elaboradas e implementadas nesse momento precisam respeitar as necessidades e os direitos das crianças, não fortalecendo discursos e práticas que operem na lógica da filantropia, do higienismo e do eugenismo. A creche e a pré-escola são espaços primordiais para a dinâmica das famílias, principalmente as pobres, que precisam partilhar das responsabilidades de cuidar e educar os seus filhos enquanto trabalham para sobreviver. Os direitos das crianças à liberdade, à brincadeira, à convivência e à interação estão comprometidos. Não é possível menosprezar as experiências intensas que as crianças experimentam na educação infantil, porém o momento indica que é preciso proteger as crianças, cuidar do seu bem-estar e saúde, compromissos de uma proposta pedagógica responsável e de qualidade (BRASIL, 2009).

Um primeiro ponto que merece ser destacado é a diversidade das experiências infantis na pandemia. Algumas crianças estão protegidas, na companhia dos pais, realizando descobertas, explorando espaços e objetos da casa, fortalecendo os vínculos com os familiares; outras estão com seus responsáveis, mas não partilham de momentos de brincadeiras porque os pais estão muito ocupados com o *home office*, tendo as mulheres a responsabilidade de acumular as funções domésticas e as demandas do trabalho; e ainda temos as crianças que estão sozinhas porque os pais precisam sair de casa para trabalhar. Sem a presença da escola, elas ficam mais vulneráveis. Essas são algumas dinâmicas possíveis de serem observadas.

Como mencionado, a pandemia tem ampliado as desigualdades sociais, sendo preocupante os impactos dessa crise na vida das crianças brasileiras. De acordo com Sarmiento (s/d), as crianças, como também outros grupos, vivem desigualdades de classe, gênero, etnia, raça, mas, somam-se a essas opressões históricas e socialmente produzidas a noção de uma sociedade que tem o adulto como centro, desqualificando a infância e a participação das crianças. Essa

colonização adultocentrada tem acumulado conhecimentos sobre as crianças e a infância sem considerar o diálogo com as crianças e a pluralidade de suas experiências. Assim, pergunta-se: qual o lugar social que as crianças ocupam na pandemia? O que elas têm a dizer sobre a experiência do isolamento social? Que exigências o contexto atual coloca em relação às crianças?

A impossibilidade de ir à escola, de circular pela cidade, de encontrar familiares e amigos coloca as tecnologias digitais ainda mais no centro das relações sociais. E a escola tem buscado nesses artefatos tecnológicos uma saída para a construção de uma continuidade do trabalho educativo, para a manutenção de vínculos. E, nesse contexto, é preciso considerar o papel dessas tecnologias no engendramento de transformações culturais, de novas formas de produção subjetiva e de modos de sociabilidade.

De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>4</sup>, em levantamento sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a internet era utilizada em 79,1 % dos domicílios brasileiros no ano de 2018. Na área urbana, o percentual era de 83,8%, e, na área rural, de 49,2%. Esse acesso à internet se dá através de telefone móvel celular em 99,2% dos domicílios, sendo 48,1% o percentual de utilização do microcomputador e 13,4% através do *tablet*. A mesma pesquisa levantou o percentual de 41,7% de domicílios que possuíam microcomputador, o que significa que mais de 50% de residências brasileiras não tinham microcomputador no período do levantamento. Também identificou que o rendimento real médio per capita dos domicílios com acesso à internet era de R\$ 1.769,00 – quase o dobro dos que não utilizavam essa rede (R\$ 940,00). Essa diferença foi identificada em todas as grandes regiões. Esse estudo traz a dimensão da desigualdade no acesso às TICs no Brasil, onde ainda existem 14,9 milhões de domicílios sem acesso à internet. Pensar ações educativas a partir dessas

---

<sup>4</sup>Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf). Acesso em: 20 jul. 2020.



ferramentas demanda um diagnóstico da situação dos contextos dos estudantes. Em decorrência desse cenário, o Parecer nº5/2020 apresenta orientações para o atendimento das crianças nas creches e pré-escolas, discussão proposta no item a seguir.

### **Atividades não presenciais e as relações com as tecnologias**

Parte-se do pressuposto de que os textos são produtos de um contexto político e social, mas também podem ser produtores de realidades. Dentro da perspectiva bakhtiniana, são tensionadas concepções de sociedade, sujeito e linguagem: “Estabilidades e instabilidades, monólogo e diálogo, sistema e discurso, eu e outro, ideologia do cotidiano e sistemas ideológicos” (GOULART, 2013, p.70-71). Para esse autor, os signos ideológicos invadem a vida social, em situações fortuitas ou em relações de caráter político. A ideologia organiza e regula as relações histórico-materiais, no interior da sociedade. Sua expressão responde a interesses diferentes, conflitantes, que podem colaborar para a manutenção da lógica dominante ou resistir às formas de dominação: “[...] a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos se inter-relacionam pela linguagem, também num caminho de via dupla: não há determinação unilateral”. (KRAMER, 2007b, p.75).

Nesse sentido, a política como espaço de disputa, de hierarquia de poder, constitui-se “na luta com as palavras” (GOULART, 2013, p.72), estabelecendo formas de pensar e agir dentro das instituições educativas. Cabe ressaltar que, antes da publicação do parecer, muitos sistemas municipais de educação já tinham definido propostas não presenciais direcionadas às crianças das creches e pré-escolas. A inadequação de alguns encaminhamentos em relação às especificidades das crianças e de suas famílias foi alvo de críticas e posicionamentos públicos por parte da produção acadêmica do campo da infância e de associações e entidades engajadas na luta pelos direitos das crianças. Na defesa de uma educação infantil

que tenha como princípio processos democráticos e a necessidade de atenção às condições de cada comunidade educativa, emergiram manifestações sobre as inadequações e ilegalidade na proposição da educação infantil a distância, já que não é preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96, ou de prescrição de atividades remotas com o fechamento das escolas. Esse posicionamento foi expresso em nota emitida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil(MIEIB); pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)<sup>5</sup>.

No bojo desse debate, em 28 de abril de 2020, o Parecer nº 5/2020 do CNE foi publicado com a finalidade de organizar o calendário escolar e as atividades não presenciais. Diante da realidade de isolamento social, o documento orienta a realização de atividades pedagógicas não presenciais, que podem ou não ser mediadas por TICs. Menciona diferentes possibilidades com o uso dos meios digitais – “vídeoaulas, conteúdos disponibilizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros” (BRASIL, 2020, p.8-9). Possivelmente, por conta da impossibilidade do uso dessas tecnologias por alguns grupos, citam que esse trabalho pode acontecer:

[...]por meio de programas de televisão e rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos.(BRASIL, 2020, p.9).

---

<sup>5</sup>Manifesto “Educação a distância na Educação Infantil, não!” Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao>>. Acesso em: 11 jun. 2020. Posicionamento público do MIEIB relativa à proposta de parecer do CNE sobre reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/04/posicionamento-mieib-para-o-cne-final-19.04.2020.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2020. Nota pública - Uso da Educação a Distância (EaD) emitida pela Undime. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/04/POSICIONAMENTO-MIEIB-PARA-O-CNE-FINAL-19.04.2020.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

O parecer fala do cuidado que as propostas não aumentem as desigualdades sociais excluindo estudantes do processo educativo. Na impossibilidade de propostas presenciais, as orientações do documento trazem à tona a discussão em torno dos discursos pedagógicos e as relações com as tecnologias na educação. Os termos “Educação a Distância (EaD)”, “educação *on-line*” e “ensino remoto” ganham destaque na atual conjuntura, sendo necessário explicitar que apresentam conceitos e propostas diferenciadas.

Vale ressaltar que a modalidade de EaD não começou no contexto da pandemia. Tampouco se restringe à utilização das redes de comunicação pela internet. Seu repertório abrange diversos suportes, plurais e diversificados. Nesse sentido, uma questão que se torna central é a relação espaço-tempo construída por diferentes práticas educacionais em seu contexto histórico (SANTOS, 2009). Como toda proposta, essa modalidade pressupõe um conjunto de pré-requisitos, medidas legais, recursos, conhecimentos e preparos específicos para que aconteça com a mesma qualidade que se exige de uma formação presencial.

Habowski, Conte e Jacobi (2020) realizaram um panorama a respeito de discursos sobre a legitimação da EaD no contexto brasileiro, a partir do estudo de teses e dissertações. No mapeamento, os autores ressaltam como o contexto educacional está fortemente atrelado e condicionado às tecnologias. Destacam que um dos pressupostos dessa proposta deve ser a formação crítica dos sujeitos em relação aos usos das linguagens tecnológicas, afirmando que o “desenvolvimento da EaD é uma questão política, tecnológica e pedagógica” (HABOWSKI, CONTE; JACOBI, 2020, p.183).

Cabe, então, esclarecer o que é a educação *on-line*, que não é o mesmo, portanto, que EaD. Ela não se dá exclusivamente a distância, mas pode se desenvolver em espaços e tempos presenciais e virtuais/*on-line*. Santos (2009) explica a educação *on-line* como um fenômeno da cibercultura e não como parte da geração da EaD: “A educação online é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem

ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (SANTOS, 2009, p.5663).

Nesse sentido, o que vem sendo denominado de “ensino remoto”, caracteriza-se por seu formato de acontecer remotamente, prática que ganhou força durante o contexto da pandemia. De acordo com Garcia et al. (2020), o ensino remoto propõe a escolarização através do uso de tecnologias, em situações emergenciais, como por exemplo plataformas educacionais, abertas para o compartilhamento de conteúdos escolares, caracterizando-se pela adaptação das aulas presenciais, utilizando TICs para estabelecer uma comunicação síncrona com os alunos. As autoras afirmam que o ensino remoto propõe período suplementar excepcional, com o planejamento de componentes curriculares do ensino presencial para o formato remoto.

Aqui, vamos nos debruçar sobre as tecnologias digitais utilizadas nas propostas educativas com as crianças pequenas, em torno das seguintes questões: quais são os limites e as possibilidades das tecnologias quando oferecemos esses artefatos às crianças pequenas? Que concepções de infância, cultura e educação atravessam os usos tecnológicos pelas crianças?

É preciso considerar que as crianças legitimam, mas também subvertem o que aprendem. Os estudos no campo da sociologia da infância têm discutido esse lugar autoral das crianças. Ao mesmo tempo que reproduzem, interpretam o que percebem e aprendem nas interações sociais estabelecidas em diferentes contextos e tempos de vida. O conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2009) é central nessa abordagem, por considerar o processo pelo qual as crianças, ao se apropriarem das informações do mundo adulto, produzem e participam de suas culturas de pares. As crianças, além de internalizarem a cultura, contribuem ativamente para a produção e mudança culturais. Nesse sentido, legitimar a ação das crianças, ouvir o que elas têm a dizer, resulta de um reconhecimento e de uma

definição contemporânea de seus direitos fundamentais – de provisão, proteção e participação, como ressalta Rocha(2008).

A afirmativa da autora sobre a participação das crianças na sociedade qualifica o debate relacionado ao contato delas com as tecnologias. Como artefatos culturais, estão presentes na vida das crianças desde muito cedo. Elas convivem com computador, telefone celular, *tablet*, máquinas fotográficas, aparelhos de som etc. É comum assistir à cena de um bebê navegando pela internet, trocando vídeos no aplicativo do YouTube. Pereira (2010) chama atenção que não é permitido à criança o acesso livre aos *sites* e programas, e que as experiências tecnológicas vividas na escola geralmente ficam limitadas a jogos e *softwares* educativos. Assim, o que é singular na infância fica apagado, a sua potência em imaginar, fantasiar, criar e brincar. A autora também sinaliza que para as crianças essas tecnologias são brinquedos, assumindo uma relação de jogo. Contudo, não é experimentada da mesma forma pelos adultos, já que “os aparatos técnicos representam um mundo estranho a espera de tradução” (PEREIRA, 2010, p.44).

Dentro dessa perspectiva, é possível pensar em ampliações nos usos escolares dessas tecnologias, configurando-se como uma oportunidade de conhecer as crianças, seus interesses, como se relacionam com esses artefatos, como acessam e produzem conhecimento. A discussão em torno desses usos e das produções direcionadas a elas, podem nos dar pistas das concepções de criança e infância que embasam essas práticas. Aspectos relacionados ao conteúdo e à forma de apresentação das diferentes produções destinadas às crianças, quando não as consideram como produtoras de cultura, capazes de criar usos diferentes dos conhecidos pelos adultos, podem reproduzir uma concepção que as coloca no lugar de distanciamento em relação ao que realmente são e podem na condição de crianças.

Para Benjamin, tentar descobrir o que seria mais criativo e apropriado à criança, foi, desde o iluminismo, a função do pedagogo. Em sua obra, para além de

aprendiz que ocupa o mundo tão específico e colorido na visão do pedagogo, Benjamin destaca a possibilidade de interlocução com elas. Nessa perspectiva, o desafio posto ao tratarmos da relação das crianças com as tecnologias é considerar que as experiências com esses artefatos culturais podem colaborar com uma reflexão crítica sobre a assimetria entre adultos e crianças, “oferecendo outras perspectivas para a compreensão dos processos cognitivos” (PEREIRA, 2010, p.46). As crianças podem ser aquelas que ensinam, criam, ocupando um novo lugar nessa relação. Essa possibilidade de deslocamento pode produzir novas leituras sobre o tema da dependência e incapacidade das crianças, tão forte em nossa sociedade.

Pereira (2014) aponta dois sentidos para o lugar social das crianças na cibercultura: de expertises quase inatas, mas também como vulneráveis, frágeis e desprotegidas nesse ciberespaço. A autora argumenta que os discursos que circulam sobre infância colaboram para a manutenção das crianças como receptores passivos, uma noção alimentada por uma visão de infância como débito cultural e social que precisa passar pelo processo de socialização para ser um adulto, uma construção da criança como menor, ser em formação, aprendiz que precisa ser tutelado pela família e pelo Estado. A história da infância e as experiências das crianças têm sido contadas pelos adultos sem a interlocução das crianças, uma perspectiva linear que as toma como incapazes de serem porta-vozes de seus próprios desejos e direitos.

No contexto atual, em que as instituições de educação infantil têm feito uso das diferentes tecnologias na interlocução com as crianças, cabe indagar o lugar que tem sido destinado a elas. Tratando das possibilidades, as crianças têm tido a oportunidade de narrar suas experiências? Elas têm sido ouvidas? Como garantir espaço para autoria das crianças e de participação colaborativa na construção do conhecimento? Fazer essas indagações permite construir um trabalho educativo que aposte numa outra relação entre crianças e tecnologias, se afastando de uma lógica

protetiva e colonizadora, sem abrir mão da responsabilidade social dos adultos de garantir os direitos das crianças.

Nesse sentido, a discussão acerca da cultura da infância e os discursos pedagógicos em torno das tecnologias na educação consideram essa concepção, que afirma a potência na infância apontando para a necessidade do fortalecimento de uma pedagogia participativa e crítica, construída no diálogo cotidiano com as crianças, incorporando suas relações com a cultura no processo educativo. Segundo Inácio et al. (2019), em uma relação crítica e reflexiva com as tecnologias digitais, as práticas escolares podem ser movimentadas, fortalecendo uma “educação que surge como possibilidade de uma formação problematizadora que articula racionalidade e sensibilidade, na recriação e ressignificação do pensar e agir coletivo” (INÁCIO et al., 2019, p.48). Para isso, é preciso o investimento em pesquisas que estudem as infâncias a partir da pluralidade das experiências das crianças, fortalecendo princípios éticos, estéticos e políticos, que devem nortear as relações entre as tecnologias e as práticas pedagógicas. Essa discussão vai na contramão de uma perspectiva que anula os conhecimentos infantis, suas formas singulares de aprender, de ser e estar no mundo.

Entre os limites e as possibilidades na oferta desses artefatos às crianças, é possível aprender com elas, uma vez que estas lidam com intimidade com tais objetos tecnológicos, sem desautorizar os adultos diante dessas habilidades e sem retirá-los de suas responsabilidades na educação e no cuidado das crianças pequenas. Tal movimento demanda uma reflexão crítica sobre os processos de construção dos conhecimentos, a partir das mediações tecnológicas, pois, sem esses questionamentos, haverá, possivelmente, a manutenção de uma lógica instrumental, transmissiva e instrucional observada em práticas presenciais. Assim, o tema da mediação parece central para a construção de um trabalho educativo alinhado com os direitos de aprendizagens das crianças pequenas. Além disso, é preciso problematizar o discurso de onipotência tecnológica, que tem alimentado

essas práticas e colaborado com o mercado de vendas de plataformas e aplicativos educativos pelas redes pública e privada.

Negar as possibilidades oferecidas pelos aparatos técnicos seria uma contradição e um equívoco. Na relação com esses artefatos culturais, podemos observar a potência das crianças. A relação delas com as tecnologias nos dá pistas sobre suas aprendizagens nesse contexto. O desafio posto diante dessa relação – crianças, escola, famílias – é romper com o uso didatizante das tecnologias que limitam as experiências educativas, considerando que a relação de tutela dos adultos com tais artefatos retira a possibilidade de criação das crianças, de construir em parceria com seus pares e adultos, em um percurso autoral. Este texto não tem como intuito assumir um lugar de prescrição, listando práticas e propostas ditas adequadas ou inadequadas com as tecnologias, por entender que essa construção se dá nos diferentes contextos, de acordo com os sujeitos e a realidade dos processos educacionais. Entretanto, reafirma o pressuposto de que é na reflexão sobre os sentidos das infâncias, do lugar social das crianças, das concepções de educação infantil e das relações com as tecnologias nas propostas educativas que se pretende produzir estranhamentos sobre essas práticas.

### **O lugar das famílias nas propostas pedagógicas**

Diante dos destaques tratados no parecer, a relação com as famílias ganha centralidade: “é importante que as escolas busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e melhor orientar os pais ou responsáveis na realização destas atividades com as crianças.” (BRASIL, 2009, p.9). Ao mencionar a questão, chama atenção a repetição da ideia de produção de materiais/guias orientadores para as famílias com a finalidade de propor uma rotina de atividades educacionais não presenciais “de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa” (BRASIL,



2009. p.20). Sugere, na parte específica que trata da educação infantil, um “tipo de orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas nas atividades e garantir a qualidade da leitura” (BRASIL, 2020, p.10). Também afirma a importância de partilhar informações de cuidados com a higiene e alimentação das crianças com os responsáveis.

Mesmo com a advertência do parecer de que é preciso ampliar o sentido de atividades não presenciais propostas para as crianças pequenas, observa-se um uso significativo das redes sociais, aplicativos de trocas de mensagens, ferramentas de videoconferência, plataformas educativas. Correa e Cássio (2020) realizaram um levantamento a respeito do atendimento à educação infantil em algumas redes municipais responsáveis pela oferta pública no Brasil. O estudo aponta, como um dos desafios colocados para o atendimento das crianças na pandemia, a relação entre a escola e as famílias. De acordo com os autores, algumas redes “esperam que as famílias disponham de todas as condições – materiais, ambientais, pedagógicas e culturais – para tocarem adiante o complexo e extremamente mediado processo de educação formal de bebês e crianças.”. É possível acompanhar o movimento citado pelos autores nos debates através de *lives* que tratam do trabalho da educação infantil, de relatos de professoras que circulam nas redes sociais, de propagandas de escolas públicas e privadas com suas propostas de atividades remotas, de reportagens compartilhadas nas mídias.

Em matéria do *Estadão*<sup>6</sup>, do dia 19 de abril, tem-se o questionamento do trabalho na educação infantil nesse contexto de distanciamento social. O texto começa afirmando que as crianças “foram apresentadas a uma nova escola que ninguém frequenta e as atividades chegam pela internet”. A reportagem traz relatos de mães, uma da escola pública e duas da privada, sobre o que experimentam com

---

<sup>6</sup>Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,educacao-infantil-a-distancia-durante-a-pandemia-passa-a-ser-questionada,70003276012>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

os filhos na pandemia. Como tentativa de trazer algumas experiências, citamos fragmentos da matéria do jornal.

A chef de cozinha recebe cinco atividades por dia da escola, desde aulas gravadas de inglês até joguinhos de forca, para o filho de 3 anos. A mãe avisa o menino que é hora de 'fazer escolinha' e começam as atividades na casa. 'Não consigo fazer tudo que vem para uma semana, tem coisas muito elaboradas que precisaria preparar no dia anterior. Mas sinto que não tem uma obrigatoriedade de fazer. Meu filho até gosta de encontrar a turma por videoconferência duas vezes por semana, mas às vezes se recusa a fazer outras atividades. 'Preferia que a escola desse férias do que eu ficar ensinando ele em casa', diz a mãe.

No começo, ele [filho de dois anos] achou estranho o computador, mas depois viu a gente no home office e gostou'. Ela também recebe orientação semanal da professora para observar o desenvolvimento do filho.

A faxineira, de 33 anos, sofre o oposto. Reclama que os dois filhos menores, de 3 e 5 anos, estão há um mês sem aulas e sem fazer nada o dia todo. 'Eles só veem televisão, brigam pelo celular, comem bolacha o tempo todo.' Os dois estudam na rede municipal e ainda não receberam as apostilas que a Prefeitura começou a enviar às famílias, com dicas de atividades para os pais fazerem com os filhos. Até a semana passada, as escolas municipais estavam em férias. 'Tento ler uns livrinhos para eles, mas não me levam a sério. Só correm de um lado para o outro'.<sup>7</sup>

As narrativas compartilhadas na reportagem citada trazem muitas inquietações. Foram selecionadas três mulheres que parecem ter realidades distintas, mas é em relação à mulher, mãe de três filhos e faxineira, que a diferença parece saltar. É possível que a repórter tenha buscado trazer pessoas diferentes para se aproximar das muitas realidades, mas é um equívoco achar que essa amostra representa as experiências das mulheres pobres que estão trabalhando com seus filhos sem escola. Não se trata de acreditar que as análises propostas pela jornalista só poderiam ser feitas a partir da escuta de muitas mulheres, é possível produzir interpretações a partir de uma escala pequena (ELIAS; SCOTSON, 2000). Contudo, a tentativa de se aproximar dessas realidades precisa se comprometer com uma multiplicidade de dimensões presentes na vida dessas mulheres. Elementos históricos podem ser identificados com produtores de

---

<sup>7</sup> Os nomes mencionados na matéria de jornal foram retirados.

estereótipos sobre ser mulher/mãe pobre, como também discussões que tomam as crianças pobres como provenientes de contextos psicossociais inadequados, temas que parecem ser antigos em nossa sociedade (CASTRO E SOUZA, 2017). A ideia de que uma suposta privação cultural pode gerar atraso intelectual ou distorção emocional ainda parece presente na contemporaneidade, marcando relações, práticas e discursos da/na escola. Não se explica mais os julgados déficits e/ou dificuldades pela lógica das aptidões, mas pelo ambiente, pela origem socioeconômica. Em alguma medida, essa lógica parece se fazer presente no parecer. Será que a ideia de produzir guias para os pais não se alimenta da compreensão da inadequação das famílias na educação dos seus filhos? Os guias teriam a função de “estimular” as crianças numa tentativa de compensar carências?

Ao dar às famílias o papel de mediadoras da aprendizagem das crianças, é preciso considerar aspectos como a sobrecarga das famílias; o respeito às suas realidades; as diferenças que marcam a desigualdade social brasileira. Vale ressaltar que, há de se ter cuidado com encaminhamentos que podem fragilizar o lugar dos profissionais da educação infantil, descaracterizando o trabalho pedagógico nesta etapa da educação básica, que precisa ser legalmente, como preconiza a LDB, realizado por profissionais com formação específica.

De acordo com documentos orientadores do trabalho nas instituições de educação infantil: Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) (2004); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); as DCNEI(2009) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), o trabalho nas creches e pré-escolas tem a relação com as famílias como princípio. Entretanto, não cabe a elas a responsabilidade que é dos profissionais. A relevância da relação família-escola é evidenciada em diversas pesquisas, documentos oficiais e na própria legislação. Historicamente, temos observado um distanciamento, um desconhecimento, uma assimetria na relação com as famílias, a existência de uma visão preconceituosa, em alguns contextos, vistas como ausentes, não cuidadosas com os seus filhos, até

uma influência negativa às crianças. A ideia do documento de produzir um guia para as famílias é marcada pela prescrição, um apagamento dos saberes e culturas desses sujeitos, trazendo a noção de que a escola possui conhecimentos mais adequados sobre a educação das crianças do que seus responsáveis. A ideia de um manual que oriente as famílias a brincarem com seus filhos tem grande chance de assumir um contorno instrucional e transmissivo, não permitindo o prazer, as descobertas, as relações entre as crianças e seus familiares.

O momento coloca a escola diante do imperativo de inserir as famílias no processo educativo, de escutá-las. Dentro de uma perspectiva do diálogo e da gestão democrática, só é possível pensar em ações que contemplem as crianças e suas famílias no encontro entre os sujeitos, na garantia de espaços e tempos de trocas horizontais na formulação coletiva de uma aposta. Além da possibilidade de produção de conhecimento nesse encontro, é papel da escola acolher as famílias, e através do diálogo, identificar como as crianças estão, o que pensam, brincam, sentem, experimentam, expressam na pandemia. Ainda é oportuno chamar atenção para a responsabilidade de tomar a noção do cuidado como ética para pensar essas relações, olhando para os sujeitos em sua inteireza (GUIMARÃES, 2011). Assim, pergunta-se: como pensar respostas comprometidas com o outro, com a vida? Esses questionamentos apontam para um caminho de construção de uma postura ética, afetiva e política que precisa ser assumida pelos gestores e professores.

### **Discursos e práticas: concepções de aprendizagem e conhecimento**

Além do tema das famílias, o documento afirma, no caso da educação infantil, a inexistência de normativa legal sobre a oferta de educação a distância para as crianças de zero a cinco anos de idade, mesmo em situações emergenciais. O parecer justifica, em diferentes momentos do texto, que a proposição de atividades pedagógicas não presenciais tem como objetivo evitar retrocessos de aprendizagem

e a perda de vínculo com a escola “no sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças” (BRASIL, 2020, p.9).

Essa compreensão de prejuízo e retrocesso de aprendizagem pauta-se num estudo citado da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE): *A framework to guide an education response to the Covid-19 Pandemic of 2020*. De acordo com o texto, essa investigação evidencia “que a interrupção prolongada dos estudos não só causa uma suspensão do tempo de aprendizagem, como também, perda de conhecimento e habilidades adquiridas” (BRASIL, 2020, p.7). No campo específico que trata da educação infantil, a mesma noção reaparece com a ideia de que as atividades remotas podem evitar: “retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais” (BRASIL, 2020, p.9).

Parece haver uma lógica produtivista subsidiando as orientações presentes no parecer e nas práticas com as crianças pequenas com a ideia de retrocesso, perda de conhecimento e habilidades. Uma mãe diz que o filho de dois anos recebe orientações semanais e que essa experiência tem sido tranquila; já a outra relata que o volume de atividades é tão grande que ela não consegue fazer tudo. Essa última menciona que chegam atividades de força e de inglês. Essas propostas dialogam com as crianças ou partem de expectativas dos adultos? Possuem o intuito de contribuir com o desenvolvimento das crianças ou ocupá-las? É direcionada a elas ou às famílias? É papel da escola a ocupação do tempo das crianças?

De acordo com o parecer: “As atividades, jogos, brincadeiras, conversas e histórias propostos devem ter sempre a intencionalidade de estimular novas aprendizagens” (BRASIL, 2020, p.10). Porém, emerge uma questão sobre qual entendimento do parecer sobre as experiências de aprendizagem das crianças pequenas e da avaliação, já que se observa uma ênfase nas noções de aceleração e progresso. De acordo com Pereira (2010, p.45): “A ideologia da preparação ou prontidão, difundida com a universalização da educação escolar, pauta-se num *telos* a ser alcançado e tem por metodologia a gradação a priori dos conhecimentos a

serem apresentados”. Mesmo o texto apontando a irregularidade da retenção, reprovação, promoção nesse segmento, afirmando que a função da avaliação é acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças, fica o questionamento sobre a possibilidade dessas noções induzirem práticas que não respeitem a legislação, nem as especificidades infantis.

Pesquisas (BARBOSA, 2013; GUIMARÃES, 2011) revelam a forte cultura escolar na educação infantil, exigindo das crianças pequenas a resolução de exercícios mecânicos para aprender letras, números, cores e formas geométricas. O reconhecimento da educação infantil como parte da educação básica traz o desafio de que o atendimento às crianças pequenas não seja impregnado pela tradição da testagem – como no exemplo do dever de casa –, com ênfase no desempenho. Mesmo com os avanços, a educação infantil ainda precisa fortalecer sua cultura própria, garantindo as especificidades desses contextos.

Na LDB nº 9394/96, a “educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Art. 29)”. Nesse sentido, o texto trata da integralidade da criança. Assim, podemos compreender que, na Educação Infantil, a proposta pedagógica não deve priorizar uma dimensão do desenvolvimento humano em detrimento de outras. Essa perspectiva escolarizante traz uma noção equivocada de cognição, assumindo uma visão fragmentada de sujeito. Sancovshi e Kastrup (2013) trabalham com um conceito de cognição ampliada, não se resumindo ao processo de solução de problemas, mas como invenção de si e do mundo.

Na mesma direção, é possível problematizar a noção de conhecimento que emerge dessas práticas escolarizantes. Dentro dessa lógica, o conhecimento não é tomado em sua complexidade, uma produção que envolve muitos fatores: sociais, históricos, filosóficos, psicológicos, culturais. Bakhtin (2003) afirma que ciência, arte e vida são campos da cultura humana que se articulam, numa produção de unidade

de sentido entre conhecimentos científicos, manifestações artístico-culturais e o cotidiano. Se esses campos estiverem desarticulados, cindidos, o conhecimento científico apresentará uma relação artificial, mecânica, distante das pessoas. Assim, os conhecimentos são produções coletivas que permitem aos sujeitos serem autores das suas histórias individuais e sociais; se caracterizando como um processo, não estado, tendo como características o inacabamento, o movimento.

A partir dessa compreensão de conhecimento, este artigo assume a compreensão da aprendizagem como uma experiência relacional, singular, inventiva, cotidiana e criativa – inerente à vida (SANCOVSHI; KASTRUP, 2013). Essa leitura reconhece que as funções psicológicas possuem um suporte biológico e constituem-se nas relações sociais entre os sujeitos e o mundo, num processo histórico. Sobre a ideia de desenvolvimento, o texto do documento parece compartilhar uma compreensão fragmentada. As dimensões mencionadas pelo parecer – cognitivas, corporais ou físicas e socioemocionais – não podem ser analisadas de forma desarticulada, sem considerar sua complexidade, suas relações intrínsecas que devem buscar superar hierarquias e cisões. Já nas primeiras décadas do século XX, Vigotski e Wallon, apresentaram estudos e discussões que iam na direção dessa superação, considerando afetividade e cognição como profundamente relacionados nos processos de desenvolvimento e aprendizagem (DANTAS, 1992; OLIVEIRA, 1992).

A partir dessas considerações, é possível perceber uma ambiguidade no documento: de um lado, orientações que apontam para atividades conteudistas, marcadas pela lógica produtivista; e, de outro, a valorização da participação e da expressão infantil, com indicações de leituras literárias, conversas, brincadeiras. De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), o eixo do currículo na educação infantil são as interações e brincadeiras. As DCNEI, afinadas com um acúmulo de pesquisas, afirmam que as crianças vivenciam esse mundo, constroem conhecimentos,

expressam-se, interagem e manifestam seus desejos de modos bastante peculiares, de formas singulares.

Ainda parece importante discutir as proposições do parecer que tratam das possibilidades de conversas e brincadeiras com as crianças. Falar da linguagem, incorporando as crianças pequenas, é falar de espaço de troca, de possibilidade de conhecimento de suas formas de expressão e integração na cultura, é construir sentido a partir de suas múltiplas linguagens – movimentos, gestos, emoções, brincadeiras. O ato de brincar é uma experiência dialógica que possibilita a mediação entre os sujeitos e o mundo, representa uma possibilidade de as crianças se desenvolverem, de se relacionarem com adultos e crianças, de conhecimento do outro e de si, de apropriação e produção de cultura. Para Vigotski, o brincar possibilita o desenvolvimento e a aprendizagem, pois a criança comporta-se de maneira mais avançada do que na vida cotidiana, mobilizando novos conhecimentos (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2002; VIGOTSKI, 2007). As interações dialógicas e as brincadeiras são elementos estruturantes da cultura infantil e não podem ser reduzidas a uma estratégia de ensino. As interações e brincadeira são possibilidades de constituição subjetiva, de produção de sentidos, de invenção do mundo.

A crise atual coloca foco na lógica produtivista que marca a vida na contemporaneidade. Os movimentos observados na sociedade atual lembram a lógica fabril, na qual os sujeitos são alienados da sua consciência e das possibilidades de criação, tendo seus tempos e corpos controlados, domesticados. A organização do tempo e do espaço, no contexto atual e em outros momentos, parece não reconhecer as especificidades das crianças, muito menos suas necessidades individuais, o que nos permite pensar a função da escola. Para Kramer (2009), as repetições mecânicas dos movimentos “tornam a experiência cada vez mais imune a choques; o comportamento torna-se reativo, a memória é liquidada” (KRAMER, 2009, p.292).



Na pandemia, sem separação entre mundo do trabalho e mundo privado, entre casa e rua, observa-se pessoas angustiadas com uma vida tomada por mil tarefas, com experiências precárias. Os relatos são de crianças pequenas que têm ficado muitas horas por dia realizando atividades da escola em plataformas educativas, em livros didáticos, em “folhinhas”. Profissionais da educação e as famílias têm evidenciado uma preocupação com conteúdos, reposição de aulas, com o possível não desenvolvimento das crianças. Assim, parece importante perguntar: o que é pedagógico nessa etapa da educação? Kramer (2011), ao discutir projeto pedagógico, destaca a dimensão cultural, interdisciplinar, estética e ética do que seria esse pedagógico. A autora sinaliza que abrir mão da perspectiva cultural, reduzindo as crianças a alunos, significa a predominância de “uma visão de que o pedagógico é algo instrucional e visa ensinar coisas” (p.71).

Sem a presença física da escola, surge a demanda de pensar ações de enfrentamento de uma situação inusitada para toda a sociedade. Entretanto, como afirma Bakhtin (2003), filósofo da linguagem, não há separação entre vida e trabalho. Assim, é preciso pensar a educação na articulação com esse mundo, com essa pandemia.

### **Considerações finais**

No contexto atual, as tensões históricas, as contradições presentes na educação infantil tomam contornos ainda mais radicais. Muitos dos desafios identificados na análise do texto do Parecer do CNE não foram criados na pandemia. O que temos vivido em nossos dias tornou público encaminhamentos relacionados às práticas e às políticas educacionais de forma mais acentuada, oficializando fragilidades e desafios de nossas instituições no atendimento às crianças nas creches e pré-escolas. Nesse sentido, a participação dos diferentes atores que compõem a escola – crianças, famílias, professores, técnicos,

funcionários – é fundamental na construção de uma resposta responsável que tenha o cuidado e a ética como princípios. Com o objetivo de produzir uma síntese, tecida ao longo deste artigo, serão apresentadas conclusões e proposições construídas durante esse percurso de análise. Este estudo evidenciou:

- O contexto da pandemia reforça a invisibilidade dos bebês e das crianças no âmbito das políticas sociais. Muitas discussões e preocupações aparecem sem considerar as especificidades das crianças, seus desejos, seus interesses, suas compreensões, suas formas singulares de ser e estar no mundo. Essa não é uma questão nova para as reflexões no campo da educação infantil.
- Diante desse debate, é preciso afirmar que as crianças são sujeitos sociais e históricos, imersas na cultura. Dessa forma, negar a presença das tecnologias em suas vidas é negar a presença e a atuação delas na cultura. Entretanto, ações limitadas à implantação de plataformas educativas e/ou envio de propostas para as crianças e suas famílias podem se perder e assumir contornos que se afastem dos princípios da educação infantil. Sem o apoio e a troca com as famílias, não é possível pensar numa proposta criativa, aberta e dialógica.
- No movimento de construção de espaços de interlocução, o diálogo com os professores é essencial. Para a construção de uma proposta coletiva que respeite as crianças, é necessário escutar e acolher os professores. Podemos levantar dados oficiais sobre as crianças, mas sem esquecer que os professores conhecem sutilezas da vida dos meninos e meninas que frequentam as creches e as pré-escolas. Além disso, os professores são referências das crianças e famílias, mediadores importantes em diferentes processos vividos na educação infantil. Muitos profissionais vivem situações muito duras com a pandemia, especialmente as mulheres que estão

sobrecarregadas com o trabalho doméstico, o cuidado com os filhos, com a produção de atividades. Muitas redes e instituições estão produzindo propostas para as crianças dentro do isolamento. Esse exercício demanda encontros, formação para os profissionais. Não numa lógica prescritiva, mas de valorização dos saberes e experiências docentes.

Este texto corrobora com a defesa da impossibilidade de um trabalho direcionado às crianças que tenha como objetivo uma proposta de ensino a distância. Entretanto, compreende que o uso das tecnologias pode permitir a aproximação delas na realidade que nos encontramos, na tentativa da manutenção dos vínculos e das relações construídas antes da suspensão das atividades presenciais.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Silvia. Néli. Falcão. **“Vem, agora eu te espero?” Institucionalização e Qualidade das Interações na Creche: um Estudo Comparativo**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2009.
- BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**, Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2009.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional Básica**. LDB - Lei nº 9394/96. Brasília: Ministério de Educação e Cultura, 1996.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Parecer nº 5 de 24 de abril de 2020.** Conselho Nacional de Educação aprova Parecer que trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 5. jun.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília, 2004.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. O mito de Sísifo e a Educação Infantil: inconformismo, resistência e luta. *In:* ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella. (orgs.). **Educação Infantil:** a luta pela infância. São Paulo: Papirus, 2018.

CASTRO E SOUZA, Marina Pereira. **Políticas e práticas de avaliação na creche:** uma pesquisa na rede pública do Município do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

CORREA, Bianca; CÁSSIO, Fernando. Sem proteger crianças no isolamento, governos brincam de faz-de-conta. **Ponte.** 22 de abril de 2020. Disponível em: <<https://ponte.org/artigo-sem-protger-criancas-no-isolamento-governos-brincam-de-faz-de-conta/#/>>. Acesso em: 15 maio 2020.

CORRÊA, Carolina. Salomão.; JOBIM E SOUZA, Solange. Walter Benjamin e o problema do texto na escrita acadêmica. **Mnemosine.** Vol.12, nº2, p. 2-25 (2016). Disponível em: <[https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41651/pdf\\_360](https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41651/pdf_360)>. Acesso em: 6 jun.2020.

CORSARO, William Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In:* MÜLLER, F. e CARVALHO, A. M. A. (Org). **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p.31-50.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito da psicogenética de Wallon. *In:* LA TAILLE, Yves.; OLIVEIRA, Martha Kohl.; DANTAS, Heloysa. **Piaget,** 656

**Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

ELIAS, Nobert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

GARCIA, Tânia Cristina Meira; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; ZAROS, Lilian Giotto; RÊGO, Maria Carmen Freire Diógenes. **Ensino Remoto emergencial:** orientações básicas para elaboração do plano de aula. Natal: SEDES/UFRN, 2020. Disponível em:

<[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/29766/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL\\_orientacoes\\_basicas\\_elaboracao\\_plano\\_aula.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/29766/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_orientacoes_basicas_elaboracao_plano_aula.pdf)>. Acesso em: 28 jul.2020.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Política como responsiva: breve ensaio acerca da educação e arte. *In:* FREITAS, Maria. Tereza. Assunção. (Org.). **Educação, Arte e Vida em Bakhtin.** Belo Horizonte, 2013.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética.** São Paulo: Cortez, 2011.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; JACOBI, Daniel Felipe. Interlocuções e discursos de legitimação em EaD. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em educação. v.28, n.106, p.178-197, jan./mar.2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n106/1809-4465-ensaio-S0104-40362019002701365.pdf>>. Acesso em:29 ago.2020.

INÁCIO, Cláudia de Oliveira; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano; RIOS, Míriam Benites. Criança, infância e tecnologias: desafios e relações aprendentes. **Textura** – Revista de Educação e Letras, v.21, n. 46, abr/jun, 2019. Disponível em:<<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/4542/3399>>. Acesso em:29 ago.2020.

KRAMER, Sonia. **A infância e a sua singularidade.***In:* MEC/SEB. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2007a.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo: Editora Ática, 2007b.

KRAMER, Sonia. Educação a Contrapelo. In: JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Org). **Política, Cidade e Educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Puc-Rio, 2009.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora Unicamp, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl; TEIXEIRA, Edival. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento; REGO, Teresa Cristina (Org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves.; OLIVEIRA, Marta. Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

NUNES, Maria. Fernanda. Rezende.; CORSINO, Patrícia. e KRAMER, Sonia. (Org.) **Educação Infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009)** - Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

PEREIRA, Rita Ribes Marisa. O (en)canto e o silêncio das sereias: sobre o (não)lugar da criança na (ciber)cultura. **Childhood&Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, jan-jun. 2014, p.129-154. Disponível em:<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/20694/15020+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 17maio 2020.

PEREIRA, Rita Ribes Marisa. O menino, os barcos, o mundo: considerações sobre a construção do conhecimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.2, p.38-54, Jul/Dez 2010. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/pereira.pdf>>. Acesso em: 17maio 2020.

ROCHA, Eloisa. Acires. Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p.43-51.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade**. Disponível

em:<<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>>. Acesso em: 2 jun.2020.

SANCOVSCHI, Beatriz.; KASTRUP, Virginia. Práticas de estudo contemporâneas e a aprendizagem da atenção. **Psicologia e Sociedade**; 25(1): 193-202, 2013. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822013000100021&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822013000100021&script=sci_arttext)>. Acesso em: 2 jun. 2020.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da Cibercultura. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.