

TECNOLOGIA E EMPOBRECIMENTO DA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TECHNOLOGY AND THE IMPOVERISHMENT OF EXPERIENCE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

TECNOLOGÍA Y EMPOBRECIMIENTO DE LA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

TECHNOLOGIE ET APPAUVRISSEMENT DE L'EXPÉRIENCE DANS L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE

Renata Provetti Weffort Almeida*

Odair Saas** 



Introdução

No âmbito das políticas educacionais e da legislação nacional referente ao uso das tecnologias digitais na Educação Infantil, observa-se, desde a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 2009, um aumento importante no número de normativas e documentos orientadores. Tal movimento culmina na Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares, que versa sobre a normatização da educação digital e midiática nos currículos escolares. Trata-se de uma trajetória recente, mas marcada por um crescimento exponencial em termos de regulamentação e impacto na Educação Infantil.

Apesar da recente legislação, as tecnologias digitais para uso pedagógico começaram a ser aplicadas à educação escolar no final da década de 1950. Nesse contexto, Seymour Papert destacou-se como um dos principais representantes desse movimento. Após concluir seu doutorado na Universidade de Cambridge, em 1959, Papert transferiu-se para Genebra, onde trabalhou com

* Colégio Franciscano Pio XII.

** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Jean Piaget. Essa experiência foi fundamental para o desenvolvimento de sua perspectiva teórica, que, ao retornar ao Massachusetts Institute of Technology (MIT), orientou seus estudos sobre a inserção dos computadores na educação.

Inspirado pelo construtivismo piagetiano, Papert formulou a noção de construcionismo, que sustenta que o conhecimento é construído de forma mais eficaz quando as crianças estão ativamente envolvidas na criação de objetos significativos. No âmbito desse trabalho, Papert desenvolveu a linguagem Logo, inicialmente concebida para que as crianças controlassem os movimentos de uma “tartaruga” virtual. No final da década de 1970, a linguagem passou a ser utilizada também para a criação de desenhos e a execução de comandos direcionais, como movimentos à direita e à esquerda. Papert concebia os computadores não apenas como ferramentas de ensino, mas como meios de expressão que permitiriam às crianças criar, experimentar e construir suas próprias ideias, promovendo, assim, uma aprendizagem mais significativa (Resnick, 2020).

Partindo da experiência inicial de inserção dos computadores nas escolas, duas reflexões podem ser destacadas. Em primeiro lugar, os desdobramentos do uso das tecnologias digitais não se concretizaram exatamente como idealizado por Seymour Papert. O autor observou que as escolas passaram a utilizar os computadores predominantemente como ferramentas de acesso à informação, e não como instrumentos voltados à criação e à construção de ideias, como propunha o construcionismo. Em segundo lugar, embora a introdução dos computadores na educação tenha ocorrido a partir da década de 1950, a lógica de padronização presente na linguagem computacional já se manifestava em propostas de caráter analógico, desenvolvidas desde o início do século XX. Testes advindos da Psicologia aplicada à educação, como os propostos por Lourenço Filho, Édouard Claparède, B. F. Skinner e o método clínico de Jean Piaget, baseavam-se na análise sistemática das respostas das crianças a instrumentos padronizados, com o objetivo de investigar processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Essa lógica da padronização, muitas vezes apresentada como inovação, também pode ser observada na correspondência entre os objetivos de aprendizagem estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os exemplos sugeridos no documento. Além disso, o discurso contemporâneo

tende a associar inovação nas escolas ao uso das tecnologias digitais. Nota-se, portanto, que as diretrizes atuais articulam essas duas tendências: de um lado, mantêm a lógica de padronização já presente nos primórdios da computação escolar; de outro, a revestem com recursos digitais alinhados ao discurso da inovação. Sobre a última, se materializa no uso de aplicativos, jogos digitais e plataformas que se apresentam como soluções pedagógicas capazes de tornar a aprendizagem mais lúdica e atraente, por meio de cores, sons e personagens que não apenas despertam, mas também capturam a atenção das crianças.

A crítica recai justamente sobre essa captura da atenção das crianças, uma vez que os estímulos constantes e imediatos, criam, tendencialmente, um empobrecimento da experiência, por meio de atividades reduzidas a respostas binárias e informações fragmentadas, as quais opõem-se à reflexão, ao desenvolvimento da consciência e às elaborações vivas da memória, sem esquecer que também afetam negativamente, impedem ou limitam o direito ao brincar, ao ócio, ao faz de conta e à relação entre pares.

No texto “Experiência e pobreza”, Walter Benjamin apresenta a crítica aos impactos dos avanços da ciência e da técnica para fins de reprodução e massificação dos elementos da cultura, em detrimento da formação humana, ou nos termos do autor “Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem” (Benjamin, 1987, p. 115). Esse movimento, segundo o autor, ocorre por meio de um processo de “galvanização”, metáfora indicativa de que a mudança com ares de progresso é apenas superficial, esvaziada da possibilidade de reflexão crítica e formativa. Nessa medida, pode-se aproximar a metáfora da galvanização ao movimento de apropriação escolar dos artefatos tecnológicos pela educação escolar revestida desse verniz de inovação, mantendo, entretanto, formas de padronização, de limitação da criatividade, da reflexão e da captura da atenção passiva das crianças.

O conteúdo que se segue está organizado em duas partes: Na primeira, apresenta-se uma análise dos documentos oficiais que orientam o trabalho com a tecnologia digital na Educação Infantil. Na segunda, discute-se os possíveis impactos dessas tecnologias sobre a experiência da criança.

Tecnologias digitais e Educação Infantil: diretrizes oficiais e seus desdobramentos pedagógicos

No decorrer das últimas décadas, as políticas educacionais brasileiras têm se estruturado com base em um discurso ideológico que enfatiza a eficiência e a formação de indivíduos adaptáveis às exigências do mercado de trabalho. Outrossim, a escola, por meio de diretrizes e orientações curriculares, adequa seus currículos a uma lógica de produtividade e competitividade, promovendo, indiretamente, o treino para a conformação, seja aos padrões escolares, seja à lógica da dominação imanente à sociedade administrada. Contudo, de acordo com Adorno (2006, p. 141), “a educação não se resume à modelagem das pessoas, nem na mera transmissão de conhecimento, mas à produção de uma consciência verdadeira”.

Há, portanto, um distanciamento entre a noção de uma formação humana crítica e a experiência escolar contemporânea que, tendencialmente, conforme será apresentado na sequência, é pautada pela lógica da repetição e da padronização, o que, para Adorno (2006), impede a possibilidade de uma experiência formativa, uma vez que há o predomínio da lógica de conformidade em detrimento de uma consciência crítica. Isso porque a educação carrega a ambiguidade de ter como objetivo, de um lado, a formação para a adaptação dos indivíduos, de outro, para a consciência. Como afirma o autor, “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo” (Adorno, 2006, p. 143), referindo-se à adaptação à organização do mundo em que vivemos. Entretanto, é fundamental para o processo de emancipação que a educação supere o mero processo de adaptação e ofereça condições objetivas para a formação da consciência.

Nessa medida, a inclusão da computação como componente curricular obrigatório desde a Educação Infantil manifesta, tendencialmente, políticas públicas educacionais voltadas à formação de indivíduos “preparados” para o mundo digital. Entretanto, se considerarmos a especificidade dessa etapa, em que as interações e as brincadeiras constituem elementos centrais, conforme preconiza a própria BNCC, há uma evidente contradição porque o uso precoce e sistemático das tecnologias digitais pode desconsiderar a centralidade do

brincar, das relações entre as crianças e de sua aproximação aos elementos da cultura mediada por meio de diferentes linguagens. Sob essa perspectiva, pode-se considerar que as diretrizes oficiais que incluem as tecnologias digitais na Educação Infantil tendem a reforçar a pseudoformação ao priorizar uma experiência fragmentada e superficial, que pouco contribui para a autonomia intelectual e para a autonomia; “sob o domínio tecnológico, a lógica prevalente é a da operacionalidade e, nesse universo operacional, a linguagem assume seu caráter funcional, uma vez que é esvaziada de seu significado, culminando no seu empobrecimento” (Almeida, 2014, p. 106).

Conforme mencionado anteriormente, houve um crescimento significativo de publicações advindas das políticas públicas e da legislação brasileira voltadas ao uso de tecnologias digitais na educação básica. Para delimitar o objeto da discussão proposta, será analisado o conteúdo da BNCC Computação: Normas sobre Computação na Educação Básica, com ênfase na Educação Infantil.

A parte introdutória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente à Computação na Educação Infantil apresenta as seguintes premissas:

- 1) desenvolver o reconhecimento e a identificação de padrões, construindo conjuntos de objetos com base em diferentes critérios, como quantidade, forma, tamanho, cor e comportamento. 2) vivenciar e identificar diferentes formas de interação mediadas por artefatos computacionais. 3) Criar e testar algoritmos por meio de brincadeiras com objetos do ambiente e com movimentos corporais, de maneira individual ou em grupo. 4) solucionar problemas por meio de sua decomposição em partes menores, identificando passos, etapas ou ciclos que se repetem e que podem ser generalizados ou reutilizados em outros contextos (Brasil, 2022, p. 1).

Esta citação evidencia um aparente esforço ao reconhecer a importância da ludicidade e da interação entre pares como elementos centrais, o que vai ao encontro da valorização de sua dimensão simbólica e relacional. Entretanto, ao organizar as propostas em torno de noções como “reconhecimento de padrões”, “algoritmos” e “decomposição de problemas”, o documento tende a privilegiar uma lógica racionalizante e instrumental, com ênfase à memorização e repetição. A esse respeito, José Leon Crochik (1998) pondera que

Evidentemente, o uso do computador no ensino permite uniformizar procedimentos pedagógicos e assim obter-se um maior controle sobre aquilo que é transmitido e a esses procedimentos se instalem, numa rede de ensino, a própria divisão de tarefas e a separação entre deliberação e execução são ampliadas. Tal como na fábrica, o processo de produção pode ser otimizado. Trata-se do processo de racionalização que fortalece a sua presença na escola (Crochik, 1998, p. 128).

Essa reflexão mostra-se ainda mais atual no contexto da crescente plataforma do ensino, em que os recursos digitais assumem o controle e acabam por reforçar a uniformização das práticas pedagógicas. No caso da Educação Infantil, tal movimento se traduz na oferta de jogos revestidos de ludicidade que limitam as experiências das crianças. Ao privilegiar a lógica do controle, em detrimento da interação, da imaginação e da ludicidade, o uso das tecnologias digitais, quando alinhado a essa lógica desconsidera as especificidades da infância.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil organiza o trabalho com as tecnologias digitais em três eixos principais: pensamento computacional, mundo digital e cultura digital. Cada um deles se subdivide em duas dimensões: a computação plugada, que envolve o contato direto com dispositivos digitais, como computadores, *tablets* e outros recursos tecnológicos, e a computação desplugada, que ocorre sem o uso de equipamentos eletrônicos.

Com o intuito de exemplificar a lógica de organização proposta, elaborou-se um quadro que sistematiza um objetivo, em suas versões plugada e desplugada, para cada um dos eixos definidos. Além disso, o quadro apresenta a subdivisão em atividades correspondentes a essas duas modalidades, complementada por exemplos extraídos do próprio documento oficial. A utilização desse recurso metodológico justifica-se por possibilitar a visualização sintética e comparativa das orientações da BNCC, favorecendo a análise crítica de suas proposições no contexto da Educação Infantil.

Quadro 1. Objetivos de aprendizagem e propostas nos eixos da BNCC para Educação Infantil

Eixo	Objetivo de aprendizagem	Proposta Plugada	Proposta Desplugada
Pensamento Computacional	(EI03CO01) Reconhecer padrão de repetição em sequência de sons, movimentos e desenhos.	Criar padrões de repetição em sequência com formas e cores diferentes: (i) por meio de editor de desenho; (ii) por meio de ferramenta online (Pattern Shapes: https://apps.mathlearningcenter.org/pattern-shapes/).	Perceber, por meio de tarefas de sua rotina, a repetição de movimentos: (i) comer um sanduíche (morder, mastigar, engolir); (ii) respirar (inspirar, expirar).
Mundo Digital	(EI03CO07) Reconhecer dispositivos eletrônicos (e não-eletrônicos), identificando quando estão ligados ou desligados (abertos ou fechados).	-	Propor atividades de visualização ou exploração de dispositivos eletrônicos (e.g. lanterna, calculadora, televisão, celular, rádio, tablets) de forma a: (i) possibilitar que as crianças possam ligar e desligar os aparelhos, (ii) reconhecer quando estão ligados ou desligados, e (iii) diferenciar dos dispositivos não-eletrônicos. 2) Participar de brincadeiras que demonstrem dois estados (ligado e desligado). Como brincadeiras de exemplo: (i) Seu Mestre Mandou; (ii) Pega-gelo / Pega-congelou; (iii) Estátua.

Eixo	Objetivo de aprendizagem	Proposta Plugada	Proposta Desplugada
Cultura Digital	(EI03CO10) Utilizar tecnologia digital de maneira segura, consciente e respeitosa.	Propor um caça ao tesouro (e.g. escape room) com desafios que retratam situações reais de uso de tecnologia, segurança e ética. É possível criar ambientes como esse gratuitamente pelo Google Forms, Escape Factory ou Genial.ly;	Propor um caça ao tesouro onde as pistas são situações reais de uso de tecnologia, segurança e ética. Para avançar para a próxima pista, as crianças devem demonstrar ou oralizar o que fariam em cada situação.

Fonte: elaborado com base nas informações contidas em Brasil, 2022.

Conforme as informações contidas no quadro, no eixo concernente ao Pensamento Computacional, observam-se a valorização de habilidades cognitivas relacionadas à identificação de padrões e sequências, tanto em situações mediadas por recursos digitais quanto em atividades da rotina cotidiana. Já no eixo do Mundo Digital, há somente propostas desplugadas; por sua vez, o eixo da Cultura Digital anuncia que prioriza questões de segurança, consciência e ética, propondo situações-problema que, pretensamente, favorecem a reflexão das crianças sobre o uso responsável das tecnologias, seja em ambientes virtuais mediados por plataformas digitais ou em atividades desplugadas que simulam situações reais.

Contudo, uma análise crítica permite identificar que, ao propor objetivos de caráter técnico, como a incorporação de padrões lógicos ou a exploração de dispositivos eletrônicos, o documento pode incentivar uma compreensão instrumental do uso das tecnologias na Educação Infantil. Esse enfoque tende a reduzir a centralidade da experiência lúdica, da imaginação e da interação social, que constituem fundamentos dessa etapa educativa. Além disso, ao estruturar os eixos de forma prescritiva e uniformizada, corre-se o risco de desconsiderar a diversidade dos contextos culturais e pedagógicos nos quais as crianças estão inseridas.

A título de conclusões preliminares, observa-se que a BNCC computação tende a privilegiar uma lógica instrumental da tecnologia, em detrimento

do que se considera central na Educação Infantil: as interações entre crianças, o brincar, a imaginação e o contato com elementos da cultura da infância. Nesse contexto, os esforços críticos concentram-se em refletir e evitar que a inclusão de tecnologias digitais comprometa essas experiências formativas, essenciais ao desenvolvimento integral da criança.

Educação infantil e tecnologias digitais: tem lugar na experiência da criança?

É nítido, nos últimos anos, que o movimento de inclusão das tecnologias digitais na educação, com a inclusão da computação na base nacional dos currículos, o uso massificado de plataformas e softwares educativos, e o discurso sobre a dita contribuição inegável da tecnologia para a educação, incorporada de forma irreversível na sociedade, expande-se também para a educação da criança pequena. Em decorrência de excessos desarrazoados dos usos da tecnologia digital no âmbito escolar, emergem distintos alertas quanto aos problemas relacionados ao uso abusivo das telas, como se elas fossem a solução para resolver os dilemas educacionais, em todos os níveis.

Por esse motivo, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para o uso de dispositivos digitais em espaços escolares, normatiza e padroniza a educação digital e midiática nos currículos. Esse duplo movimento, incentivo à tecnologia de um lado e normatização de seu uso de outro, revela tensões significativas, sobretudo quando se considera que tais questões também envolvem interesses econômicos, como o lucro de empresas de tecnologia e fintechs.

Em relação à Educação Infantil, a normatização legal, contida na Resolução CNE/CEB (Brasil, 2025) apresenta um caráter de excepcionalidade, nos seguintes termos:

Art. 10. Na Educação Infantil, o uso de telas e dispositivos digitais pelos estudantes, de forma individual ou coletiva, para visualização ou interação, mesmo que para fins pedagógicos, **não** é recomendado como regra, devendo seu uso ser em **caráter absolutamente excepcional**, na forma desta Resolução. § 1º O profissional da escola poderá optar excepcionalmente por realizar atividades pedagógicas que podem exigir algum tipo de acesso a dis-

positivos digitais, planejando de maneira cuidadosa e intencional, **não** podendo as referidas atividades se estenderem por longo período em função das recomendações de limites de exposição a telas por crianças pequenas. § 2º O **uso excepcional** na Educação Infantil só poderá ocorrer por meio de dispositivos oferecidos pela escola, com acompanhamento e mediação do professor responsável, respeitando as restrições de idade (Grifos nossos).

Como é frequente observar, a legislação educacional brasileira recorre ao advérbio de negação “não”, que ressoa como um imperativo e ao adjetivo “excepcional” que, apesar da generalidade com que é acima aplicado, parece mais um aviso de “não use isso” ou “raramente faça aquilo”, enfim, ambas as expressões gramaticais contribuem para a pedagogia do “não”, bastante usual ao longo das etapas da educação brasileira, desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

Considerando que os computadores e as demais tecnologias digitais são cada vez mais aplicados nas mais distintas esferas da vida social, incluindo as instituições escolares, voltadas à educação da criança de 0 a 5 anos, e que não se trata de ignorar ou simplesmente aderir irrefletidamente às tecnologias no ensino, seja em qualquer um de seus graus, cabe, então, indagar se elas podem exercer alguma função educativa e de que forma podem realizar tal função social?

De pronto, registre-se que consideramos insatisfatória a disposição legal negativa ou que trata como excepcionalidade o uso de telas, na Educação Infantil, por dois motivos principais: primeiro, porque são sobejamente conhecidas as burlas costumeiras que contornam as inúmeras proibições na educação escolar; segundo, porque as restrições formais, nos termos estabelecidos, não permitem responder à pergunta acerca da eventual função educativa que as telas podem proporcionar à criança, desde o momento que ela tenha acesso a elas.

A fim de explorar as premissas que orientam a argumentação precedente e extrair consequências pertinentes do que até aqui procuramos sustentar, discutiremos, nos limites do que cabe em um escrito abreviado, dois conceitos que permeiam a exposição precedente, a saber: experiência e “realidade virtual ou dual”, emitida pelos meios digitais.

Experiência, como conceito, é ambíguo porque se refere tanto ao coletivo, ao todo, como ao particular. Assim, é válido dizer, com base em nossas histórias de vida, que tivemos tais e quais experiências pessoais e únicas, bem como dizemos que vivemos, junto com outras pessoas, situações peculiares e, também, únicas. Em ambos os casos, é evidente que a descrição do que chamamos de experiência, pressupõe, de um lado, a memória, pessoal e intransferível, mediante a qual evocamos as lembranças, reminiscências e recordações do que foi vivido, tanto remota, quanto recentemente, e, de outro, pressupõe a reflexão, função psíquica superior, fundamentada na capacidade humana de imaginar, representar, simbolizar e reconhecer atividades pretéritas experimentadas, as quais por meio das recordações, descrevemos e caracterizamos eventos e situações passadas, recentes ou remotas, evocando-os em nossa consciência. De passagem, vale ressaltar que essa acepção de experiência se distingue também de vivência, conforme apontado por Benjamin (1989).

Em suma, essa definição geral permite concluir que a experiência deve ser aqui compreendida como um tipo específico das atividades humanas inteligentes, caracterizada pela reflexão que orienta uma ação deliberada e inteligente, a qual denominamos de consciência ou ação consciente. Claro está que muitas das atividades humanas apesar de serem inteligentes, são imediatas, reflexas, tal como ocorre quando o indivíduo cerra os olhos para evitar que um cisco venha a feri-lo ou o pugilista desvia a cabeça de um soco lançado contra o seu rosto pelo adversário. Desde o nascimento da criança, a mãe estabelece com ela relações sociais de afeto as quais são rapidamente distinguidas caso o choro do bebê decorra de um desconforto digestivo, fome ou sede; para a criança recém-nascida trata-se de uma reação imediata e reflexa, para a mãe a conduta adotada baseia-se na consciência adquirida mediante experiência prévia. Nos termos apresentados, as principais atividades humanas podem ser classificadas, grosso modo, como primárias (imediatas, reflexas, involuntárias, sensoriais) e secundárias ou superiores (mediatas, reflexivas, voluntárias, intelectuais), as primeiras compondo o que pode ser denominada de inteligência prática, as segundas constituindo o conjunto da inteligência reflexiva. É dispensável dizer que os dois grupos de atividades estabelecem relações complexas entre si, ao longo do processo de socialização e individuação do sujeito.

O reconhecimento, pela mãe, quanto ao provável “estado” sentido objetivamente pela criança (sede, fome, frio calor, dor) orienta a conduta que passa a adotar, lenta e gradualmente, ao longo do desenvolvimento das primeiras etapas da vida da criança, de modo que, em condições usuais, são cultivados os brotos do reconhecimento recíproco entre uma e outra, dando início às sequências de relações cada vez mais complexas e mediatas. Fica evidente que a mãe, para reconhecer o estado da recém-nascida, toma “para si” implícita e subjetivamente, com base em sua própria experiência, a conduta manifestada pela criança, interpretando subjetivamente as reações objetivamente transmitidas pela criança (murmúrio, grito, choro, sorriso). Essa apropriação da atitude do outro (Mead, 1972) expressa, do ponto de vista do psiquismo, a base social da dialética do reconhecimento, que caracteriza as relações humanas primárias.

Para o que aqui interessa, vale registrar o conjunto de condutas infantis que a psicologia do desenvolvimento denominou, pelo menos nos estudos das sociedades ocidentais, de fase do espelho (Wallon, 1975), posteriormente, adotada por Lacan (1986) para explicar, do ponto de vista da psicanálise, o desenvolvimento e a diferenciação do ego. Desde que a criança visualiza, pelas primeiras vezes, sua própria imagem quando passa diante de um espelho, tentando pega-la com as mãos ou certificando-se de que não há um pessoa atrás do espelho, até o momento em que aponta a si mesma, pronunciando o próprio nome, ao mesmo tempo que aponta com o dedo indicador a própria imagem, é notável o processo de reconhecimento, agora, não apenas de objetos exteriores a ela, mas, ela mesma como se fosse um outro, passo essencial para obter o autoconhecimento, a autoconsciência ou a consciência de si. Antes de dar sequência à discussão, cabe insistir, de um lado, que a visualização da própria imagem, não importa se mediante possibilitada pelo reflexo do corpo diante da água parada de uma poça após a chuva, ou da água mansa da beira de uma lagoa, ou ainda do espelho moderno, da fotografia e, ao gosto dos dias atuais, da selfie autorretratada nas telas hodiernas — também um índice do narcisismo contemporâneo — é um exemplar categórico de experiência reflexiva, de outro, a noção de espelho pode ser, por semelhança, comparado a todas as formas que refletem as imagens projetadas, gerando o que provisoriamente denominamos, anteriormente, como realidade dual; dual porque a imagem produzida por nosso próprio corpo, por exemplo, diante de

um espelho segurando um objeto pesado, em uma das mãos esticada, o qual deixamos cair é notável que a situação física reproduzida no espelho é exatamente a mesma, a menos de uma diferença essencial, a saber: na situação material, física, o objeto pesado provocará um barulho quando tocar o solo, enquanto a imagem no espelho, a realidade dual ou virtual, não emitirá som algum, mas, nem por isso deixará de ser real, se houver a incidência de luz, como argumenta Russell (1974).

É interessante observar os nexos entre o espelho físico e sua função no processo de constituição do autoconhecimento da criança, e os dispositivos digitais com telas, como *smartphones*, computadores e *tablets*, que, em certa medida, também assumem funções de espelhamento. Enquanto o espelho, em Wallon (1975) representa o momento em que a criança reconhece a própria imagem como distinta da do outro, as telas digitais introduzem um tipo de espelhamento mediado por signos tecnológicos e culturais. Reitere-se a relevância dessa consideração posto que ela indica um momento fundamental da diferenciação do indivíduo em relação a ele mesmo e a todos os outros, evidenciando que a socialização humana é ao mesmo tempo individuação, portanto, o que é costumeiramente intitulado, pelas psicologias, desenvolvimento humano é ou tem o potencial de vir a ser um longo processo de individuação.

Nessa medida, a imagem de si não é apenas refletida, mas produzida, manipulada e transformada, em um jogo simbólico que envolve reprodução, efeitos visuais e interação tátil: o gesto de tocar a tela com um único dedo pode modificar instantaneamente a própria imagem, constituindo uma nova experiência de reconhecimento, em que o corpo e a subjetividade são projetados pela linguagem digital, com propensão para sucessivas reconfigurações entre percepção, emoção e consciência de si, dimensões basilares na psicogênese da pessoa completa de autores da Psicologia, tais como Henri Wallon, George H. Mead. e Sigmund Freud.

Tais ponderações indicam que o debate sobre o uso das tecnologias digitais na Educação Infantil não deve restringir-se à oposição entre proibição e adesão. Mais interessante é reconhecer que estes dispositivos participam, de algum modo, da constituição de formas pelas quais a criança percebe, representa o mundo externo a ela e a si mesma, determinando boa parcela de sua experiência, agora, no mundo digital da sociedade administrada, cada

vez mais pela informática. Compreender as telas como parte desse processo não significa uma adesão cega aos contornos da lógica instrumental inserida como fim da educação, mas reconhecer a necessidade de mediação intencional e crítica por parte do adulto. Do mesmo modo, não é produtor negar ou subestimar os efeitos danosos que, diferentes pesquisas conduzidas em diversas ciências biomédicas e sociais, têm identificado, reduzindo à mingua as possibilidades de o indivíduo ter, de fato, experiências formativas, pois, mais uma vez, os meios ocupam autoritariamente o lugar dos fins.

As reflexões desenvolvidas neste artigo configuram uma aproximação à noção de experiência, em especial à experiência da criança, em uma sociedade marcada pela onipresença das tecnologias digitais e por sua apropriação instrumental, orientada pela lógica do capitalismo tardio. As relações entre meios e fins, entre o particular e o universal, manifestam-se no bojo das políticas educacionais e diretrizes oficiais voltadas ao uso das tecnologias digitais na Educação Infantil, por meio de discursos que reúnem uma miscelânea de propostas, ora com ares de inovação tecnológica, ora em defesa da ludicidade, ora com ênfase em formas de padronização e controle, retomando a metáfora da “galvanização”: ações superficiais que dificultam ou impedem a possibilidade de reflexão crítica e formativa.

O tema tratado convida a novas incursões investigativas, sobretudo no que se refere: 1) ao aprofundamento do debate sobre os impactos das tecnologias digitais na infância; e 2) à relevância de revisitar teorias do desenvolvimento infantil que sustentem uma reflexão consistente sobre os efeitos dessa exposição.

Por fim, reafirmar o direito da criança à experiência, ainda que as condições objetivas apontem em direção contrária, significa reafirmar o compromisso ético, político e formativo da educação.

TECNOLOGIA E EMPOBRECIMENTO DA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Resumo: Analisa-se, aqui, a possibilidade de realização de experiências na Educação Infantil, conforme orientação da “BNCC Computação”, mediante o uso das tecnologias digitais para a educação. As inovações tecnológicas têm obtido destaque nas políticas educacionais, em cursos de educação a distância, cursos de formação continuada oferecidos em plataformas digitais e pela implementação de recursos digitais nas escolas. As discussões acerca da Educação Infantil, oscilam entre a defesa das tecnologias digitais nas escolas para o

uso das crianças e, contrariamente, a rejeição às telas, porque atrapalham o desenvolvimento psíquico da criança. Essa contradição é aqui analisada considerando o caráter ambíguo do conceito, a atrofia da experiência e o empobrecimento da linguagem, como características fundamentais da sociedade administrada. Se o desenvolvimento pleno apoia-se na experiência reflexiva, entendida como a atividade humana resultante da reflexão e ação deliberada do indivíduo, adquirida, desde a primeira infância, quando passam a ser desenvolvidas as complexas relações entre pensamento e linguagem, o uso das tecnologias digitais pode dificultar ou impedir a realização de experiências formativas e reflexivas, bem como promover a obstrução da criatividade, em decorrência da estereotipia dos jogos e plataformas digitais apresentados às crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil, experiência, tecnologias digitais, formação da criança, experiências reflexivas.

TECHNOLOGY AND THE IMPOVERISHMENT OF EXPERIENCE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract: This paper analyzes the possibility of conducting experiences in Early Childhood Education, according to the guidelines of the “BNCC Computação” (Computing in the National Common Curricular Base), through the use of digital technologies for education. Technological innovations have gained prominence in educational policies, in distance learning courses, in continuing education courses offered on digital platforms, and through the implementation of digital resources in schools. Discussions regarding Early Childhood Education fluctuate between the defense of digital technologies in schools for children’s use and, conversely, the rejection of screens, as they hinder the child’s psychological development. This contradiction is analyzed here by considering the ambiguous nature of the concept, the atrophy of experience, and the impoverishment of language as fundamental characteristics of the administered society. If full development relies on reflective experience, understood as the human activity resulting from the individual’s reflection and deliberate action, acquired from early childhood, when the complex relationships between thought and language begin to develop—then the use of digital technologies may hinder or prevent the realization of formative and reflective experiences, as well as obstruct creativity due to the stereotypy of the games and digital platforms presented to children.

Keywords: Early Childhood Education, experience, digital technologies, child formation, reflective experiences.

TECNOLOGÍA Y EMPOBRECIMIENTO DE LA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Resumen: Se analiza aquí la posibilidad de realización de experiencias en la Educación Infantil, conforme a la orientación de la “BNCC Computación”, mediante el uso de tecnologías digitales para la educación. Las innovaciones tecnológicas han cobrado protagonismo en las políticas educacionales, en cursos de educación a distancia, en cursos de formación continua ofrecidos en plataformas digitales y en la implementación de recursos digitales en las escuelas. Las discusiones sobre la Educación Infantil oscilan entre la defensa de las tecnologías digitales en las escuelas para el uso de los niños y, por otro lado, el rechazo a las pantallas, por considerarse perjudiciales para el desarrollo psíquico del niño. Esta contradicción se analiza aquí considerando el carácter ambiguo del concepto, la atrofia de la experiencia y el empobrecimiento del lenguaje como características fundamentales de la sociedad administrada. Si el desarrollo pleno se apoya en la experiencia reflexiva, entendida como la actividad humana resultante de la reflexión y la acción deliberada del individuo, adquirida desde la primera infancia, cuando comienzan a desarrollarse las complejas relaciones entre pensamiento y lenguaje, el uso de tecnologías digitales puede dificultar o impedir la realización de experiencias formativas y reflexivas, así como promover la obstrucción de la creatividad, como consecuencia de la estereotipia de los juegos y plataformas digitales presentados a los niños.

Palabras clave: Educación Infantil, experiencia, tecnologías digitales, formación del niño, experiencias reflexivas.

SOBRE OS AUTORES

Renata Provetti Weffort Almeida

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001) e mestrado e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009 e 2014). É membro do grupo de pesquisa Teoria Crítica, Formação e Cultura, da PUC/SP (Diretório CNPq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2246332221988701). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, educação infantil e organização escolar. E-mail: renataweffort@gmail.com.

Odair Saas

Doutor em Psicologia Social. Psicólogo. Docente e pesquisador do Departamento de Psicologia Social da Faculdade de Ciências Humanas e Saúde (FACHS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, ambos da PUC-SP. E-mail: odairsass@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1803-0297>.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ALMEIDA, Renata Provetti Weffort. **Formação da criança**: um estudo sobre avaliação na educação infantil. 2014. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP, São Paulo, 2014.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114-119.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas III**: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 103-149.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

CROCHIK, José Leon. **O computador no ensino e a limitação da consciência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu, tal como nos revela a experiência psicanalítica. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986. p. 96-103.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade Industrial** – O homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

MEAD, George Herbert. **Mind, self and Society**. 2. ed. Chicago: University Chicago Press, 1972.

RESNIK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Penso; 2020.

RUSSELL, Bertrand. **ABC da Relatividade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

WALLON, Henri. Como se desenvolve na criança a noção do próprio corpo. In: WALLON, Henri. **Objetivos e métodos da Psicologia**. Lisboa: Estampa, 1975. p. 209-262.

DOCUMENTOS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 2 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2022. Define as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para o uso de tecnologias digitais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2022. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/anexo_parecer_cneceb_n_2_2022_bncc_computacao.pdf. Acesso em: 2 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular de educação digital e midiática. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 mar. 2025. Seção 1, p. 34. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/marco/rceb002_25.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.