

MEMÓRIAS DA PANDEMIA DE COVID-19 SOBRE INFÂNCIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM IMAGENS

Carla Antunes Pereira ¹, Adriana Maria de Assumpção ²

Resumo

O presente artigo trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo refletir sobre formação docente e o uso das tecnologias na educação infantil no contexto pandêmico, no biênio 2020-2021. Dentre os resultados encontrados nesta pesquisa, algo que nos suscitou questionamentos diz respeito a como os profissionais da educação da primeira infância se sentiram ao observarem imagens de crianças pequenas e bebês manipulando aparelhos tecnológicos digitais. Por meio dos dados construídos em rodas de conversas com imagens, nosso objetivo é analisar as narrativas destes profissionais sobre esses textos imagéticos. A partir desta análise, percebemos que embora as tecnologias digitais estejam cada vez mais presentes nas rotinas das crianças, estes profissionais entendem que o uso deliberado de tecnologias por crianças é prejudicial em diversos aspectos, mas que há a possibilidade do uso pedagógico e consciente destes artefatos pelas crianças desde que haja mediação adequada.

Palavras-chave: infância; tecnologias digitais; narrativas; professores; imagens.

COVID-19 PANDEMIC MEMORIES ABOUT CHILDHOOD AND DIGITAL TECHNOLOGIES IN IMAGES

Abstract

This paper is an excerpt from a master's research project that aimed to reflect about teacher training and the use of technologies in early childhood education in the pandemic context, in the 2020-2021 biennium. Among the results found in this research, something that raised questions for us concerns how early childhood education professionals felt when they observe images of young children and babies manipulating digital technological devices. Using the data gathered in conversation circles with images, our aim is to analyze the narratives of these professionals about these imagery texts. From this analysis, we can see that although digital technologies are increasingly present in children's routines, these professionals understand that the deliberate use of technologies by

¹Doutoranda do Programa de Pós-graduação da Universidade Estácio de Sá (PPGE-UNESA). Professora de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais da Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (SME-RJ). Tutora EAD do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), pelo Consórcio CEDERJ.

²Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE-UNESA). Coordenadora do Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Tecnologias (GECULT).



children is harmful in many ways, but that there is the possibility of pedagogical and conscious use of these artifacts by children as long as there is adequate mediation.

Keywords: childhood; digital technologies; narratives; teachers; images.

1. Introdução

Nos últimos anos, com o surgimento da pandemia de covid-19, enfrentamos desafios na educação que desvelaram a realidade das necessidades da educação brasileira, mostrando problemas antigos, criando problemas novos – como aqueles relacionados ao uso das tecnologias digitais –, ressaltando as questões referentes a formação docente, entre outros.

Para compreender as mudanças que estão acontecendo no ambiente educacional, precisamos ouvir os profissionais que lá se encontram, que vivenciaram esta experiência promovida pelos desafios apresentados. Assim, o objetivo deste texto é apresentar uma parte da pesquisa realizada ao longo do curso de Mestrado de uma das autoras, com foco em formação docente, educação infantil e o uso de tecnologias digitais. Entre os resultados encontrados, um deles se destaca e refere-se a percepção dos profissionais ligados a educação infantil sobre a relação entre infância e tecnologia, por meio da leitura de imagens, que é o recorte que aqui apresentamos.

A metodologia utilizada para construção de dados desta pesquisa foi a pesquisa qualitativa, a partir de narrativas registradas em rodas de conversas virtuais. À luz das reflexões de Barthes (2017), Gouveia (2006), Assumpção (2022) que discutem a importância da leitura de imagens no processo reflexivo, e Larrosa (2022a), Skliar (2018), Tardiff (2002), entre outros que nos esclarecem sobre a importância da narrativa e do saber da experiência no processo de compartilhamento e construção de saberes, a partir das próprias vivências, buscamos compreender como estes profissionais percebem essa relação entre infância e tecnologias e os impactos dessa relação.

O caminho traçado para desenvolver os resultados desta pesquisa, inicia-se com um breve relato sobre as principais concepções de infância. Em seguida, buscamos refletir de forma crítica sobre o uso das tecnologias digitais na educação. Posteriormente, dialogamos com as narrativas dos profissionais da educação analisando suas percepções a partir da leitura das imagens selecionadas para tal discussão.

2. Referencial teórico

2.1 A infância

As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua.

(Jorge Larrosa – Pedagogia Profana)

O ser humano inicia seu processo de desenvolvimento holístico desde a união dos gametas que dão início a gestação do bebê. A partir daí, várias ações ocorrem na criação deste ser que, quando nasce, começa a interagir com outros seres humanos e assim inicia-se a dinâmica de socialização no seio familiar, com seus parentes mais próximos. Este processo de socialização promove o desenvolvimento cognitivo deste ser que, ao estar com o outro, vivencia experiências que lhe servirão de base para seu progresso.

Quando reflete sobre a infância como construção social, Pinto (1997) parte de duas perspectivas constituídas por alguns autores que já abordaram o assunto anteriormente, das quais ressaltamos duas que consideramos ser as mais importantes para nossa contextualização. Na primeira delas, a perspectiva histórica, Pinto (1997) aborda a infância tecendo alguns comentários a partir dos estudos de Ariès (1978) que, ao abordar a descoberta da infância, analisa como a criança era socialmente retratada a partir das obras de arte medievais e como a imagem e o sentimento da infância era ausente ou deturpada, com a criança sendo retratada como um adulto em miniatura. Essas representações artísticas exteriorizavam como a infância era apagada na sociedade em seus direitos e necessidades ao longo dos séculos. A partir dos séculos XVII e XVIII, no início dos tempos modernos, que a construção social dos conceitos de infância ganha novas reflexões. Pinto sinaliza que no século XX, a teoria da "tabula rasa" de John Locke estava vigente. Neste conceito o bebê recém-nascido seria uma espécie de "cera maleável, onde os adultos poderiam 'escrever' aquilo que julgavam necessário ao seu desenvolvimento" (Pinto, 1997, p. 40).

Dessa forma, acreditava-se que a criança seria como uma página em branco e passiva, pronta para "ser escrita" pelos adultos, pais e professores. Outra teoria, que difere da de Locke, é a de Jean Jacques Rousseau que enfatizava que "a criança é um ser que nasce bom e puro, facto que o torna importante em si mesmo e, [...], merecedor de piedade, de protecção e de amor" (idem, p. 41), que precisa ser ensinada de forma sucinta, propiciando o autoaprendizado da criança para resolução dos problemas que surgirão ao longo da vida. Das teorias contemporâneas Pinto aborda as de Sigmund Freud, em oposição a teoria de Locke, quando afirma que para Freud a criança "está dotada de um aparelho psíquico, de impulsos instintivos e de capacidades de enfrentar os obstáculos que se lhe deparam (ansiedade, separação, etc.)" (Pinto, p. 42), concluindo que ela pode ser considerada um ser dotado de personalidade inata



ao nascer e que com o tempo, a partir das experiências vividas no contexto social, a criança se desenvolve.

Na segunda perspectiva abordada por Pinto (1997), referente ao desenvolvimento e integração social da infância, o autor define a socialização da criança como sendo um

processo através do qual os indivíduos apreendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, mediante a interação com o seu meio mais próximo e, em especial, a sua família de origem, e se tornam, desse modo, membros da referida sociedade (Pinto, 1997, p. 45).

Associado a isto temos o contexto cultural em que a criança está inserida, pois as mudanças culturais irão interferir no modo como a ela se socializa em seu meio de convivência. As principais teorias relacionadas por Pinto são as de Piaget sobre a “socialização não tanto nas formas e conteúdos da transmissão pela sociedade, mas nos processos mentais e na noção de construção por parte do indivíduo” (Pinto, 1997, p. 46), e a visão de Vygotsky que acredita que “é o comportamento linguístico que favorece o desenvolvimento do pensamento” (idem, p.49), item que não é considerado por Piaget no processo de socialização e desenvolvimento cognitivo.

Todos estes processos sociais e cognitivos continuam se desenvolvendo quando esta criança inicia a sua fase escolar, já na tenra idade – a partir dos seis meses – nas creches públicas e privadas. E, no que diz respeito ao contexto atual Nunes, Corsino e Didonet (2011) ao refletirem sobre o assunto apontam que

O processo histórico [...] foi consolidando a concepção de criança como sujeito histórico, social, produtor de cultura, ativo e criativo, cujo desenvolvimento se dá de forma indivisível. Ela não pode ser vista apenas como um corpo que precisa de cuidado, tampouco como uma mente sem corpo ou uma inteligência que aprende num corpo ao qual não se dê atenção. O argumento é, pois, da coerência das ações de educação infantil, que sejam respeitadas da unidade da criança (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 38).

Desta forma, a criança precisa conviver em um meio que lhe proporcione oportunidades de vivenciar experiências sociais, culturais e cognitivas que a auxiliarão no seu processo de desenvolvimento amplo. Essas experiências acontecerão em todos os ambientes que ela conviver, inclusive (e principalmente) na escola, que assume a função de formadora e promotora de oportunidades, oferecendo a criança a possibilidade de se desenvolver por meio de práticas educacionais e interações sociais.

2.2 Tecnologias digitais, educação e infâncias

As tecnologias digitais, segundo Selwyn (2017) estão cada vez mais presentes no ambiente educacional, devido ao uso de ferramentas tecnológicas, programas, aplicativos em diferentes espaços de instituições educacionais. Ele ainda ressalta que devido a este fato, faz-se necessária a promoção de discussões sobre o tema e afirma que “mais urgente do que nunca, essas reflexões precisam ser realizadas sob uma perspectiva crítica” (Selwyn, 2017, p. 16). As tecnologias da informação e comunicação (TIC) são ressignificadas conforme sofrem processos evolutivos com o passar dos anos e

ao longo da história, as tecnologias de informação e comunicação possibilitaram a criação de condições para (re)organização das nossas relações sociais no tempo e no espaço, (re)definindo esses próprios conceitos, que se expressam de forma diferenciada em cada cultura, isto é, não se expressam da mesma forma em qualquer lugar do nosso planeta, mesmo entendendo o mundo como globalizado (Gouveia, 2006, p.2).

No atual contexto, podemos considerar que as TIC que vêm sendo usadas na prática escolar podem também ser definidas como “suportes midiáticos que, de forma integrada, permitem a reunião, distribuição e compartilhamento de informações, tais como hardwares, softwares, telefonia, internet, páginas web e aplicativos digitais” (Santos; Bueno; Siple, 2015, p. 27). Com o avanço da pandemia de covid-19 em 2020, as TIC, além das tecnologias educacionais então presentes no espaço escolar, teve ampla aderência, sendo adotada por escolas, professores e alunos, como principal ferramenta de intercâmbio educacional. Esta relação, para acontecer de forma a cumprir seus objetivos, precisa ser planejada e repensada a todo momento.

Freire, ao responder perguntas em entrevista registrada, suscitou questões relevantes sobre a tecnologia e as relações de poder que a permeiam. Segundo ele

Ao pensar sobre o problema dos chamados meios de comunicação, portanto, fica claro, logo assim de saída, que me sinto um homem do meu tempo. [...] Acho, porém — não sei se tu concordarás comigo —, que é impossível pensar o problema dos meios sem pensar a questão do poder. O que vale dizer: os meios de comunicação não são bons nem ruins em si mesmos. Servindo-se de técnicas, eles são o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano. O problema é perguntar a serviço “do quê” e a serviço “de quem” os meios de comunicação se acham. E essa é uma questão que tem a ver com o poder e é política (Freire; Guimarães, 2013, p. 23).

Percebemos que o uso das tecnologias nos mobiliza a pensar em diversos desdobramentos que estão além do saber ou não usá-las, mas a que conexões este uso está relacionado: relações ideológicas, políticas, de poder. Dusek (2009) nos chama atenção para essa questão quando aborda o processo de definição e caracterização da tecnologia e afirma a tecnologia não é somente uma ferramenta tecnológica isolada, pois sofre influência do ser humano desde a sua idealização e criação e está sujeita a indivíduos, as normas e a regras sociais.

Em 2020 no cenário que caracterizou a pandemia, fenômeno provocado pela disseminação descontrolada de doença altamente contagiosa chamada Covid-19, transmitida pelo coronavírus SARS-CoV-2, nos obrigou a aderir a medidas protetivas, para que a doença não ganhasse proporções ainda maiores. O isolamento social substituiu a nossa vivência anterior, para uma realidade virtual, causando um impacto no trabalho dos profissionais da educação. A dinâmica que antes era realizada de forma presencial nas escolas agora precisava ser virtual e assim a proposta do ensino remoto emergencial (ERE) entrou em vigor na educação. A finalidade do ERE era a de substituir de forma provisória as aulas presenciais dentro das escolas.

O caráter de provisoriedade, destituído, portanto, de projeto e planejamento pedagógicos próprios, destinados a embasar e orientar institucional, teórica e metodologicamente a prática das atividades pedagógicas em espaço ou até mesmo tempo deferidos, justificaria a distinção entre o ensino remoto e a educação à distância (Saldanha, 2020, p. 130).

Assim, considerando a diversidade das regiões brasileiras para se adequarem ao método, o ERE assumiu configurações variadas. As pesquisas publicadas nos anos de 2020 e 2021 sobre o tema (Pereira; Queiroz; Araújo, 2021) relatam os desafios que surgiram na implementação do ERE e os problemas enfrentados por professores e alunos, principalmente na educação infantil (EI). Ao longo desse biênio outros estudos foram publicados complementando uns aos outros ao nos mostrar as nuances do ERE e os impactos desta realidade na EI. A pesquisa realizada por Vieira e Falciano (2020) com cerca de 3 mil professores de EI, por exemplo, mostram que

Um dos objetivos da pesquisa foi conhecer sobre a sua relação com o trabalho remoto e as atividades realizadas neste período de suspensão presencial das creches/escolas. Quais efeitos sobre a jornada de trabalho, as condições de trabalho, a relação com os estudantes/as crianças, as interações?

Verificou-se que 91% declararam não possuir experiência anterior com ensino remoto, percentual maior que o encontrado para o conjunto da educação básica (Vieira; Falciano, 2020, p. 799).

Apesar desses entraves a pesquisa também indicam que embora a inexperiência com ERE, os professores não se privaram de realizarem suas atividades, quando tinham recursos para isso. Segundo os autores

Por outro lado, constatamos que 78% das respondentes estavam realizando atividades profissionais em casa ou na própria escola (5%), somando 83% trabalhando durante a pandemia. Mesmo quem não estava realizando atividades escolares, estava em interação com as crianças (9%) (idem, p. 800).

Estes resultados mostram que, embora tenhamos consciência de que o trabalho pedagógico realizado na EI seja uma prática baseada prioritariamente na interação social entre as crianças pequenas e os adultos, assim como entre elas próprias (as crianças), os professores não deixaram de amparar, mediar e participar do processo de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças, na medida das possibilidades cabíveis.

3. Metodologia

3.1 Narrativas sobre o tema por meio de imagens

As narrativas, nas suas diferentes formas, orais, escritas, virtuais, imagéticas, nos oferecem um material rico para reflexões e urdiduras. Elas se relacionam, ou melhor, eternizam em forma de palavras e imagens, as vivências e experiências daquele que as produzem. Para refletir sobre as narrativas, iniciamos nosso percurso com Larrosa (2022a) e seus “escritos sobre experiência” em que o autor nos conduz por caminhos que nos levam a compreender que “a experiência [...] é o que dá sentido a escrita” (Larrosa, 2022a) e podemos complementar que ela dá sentido também para a nossa narrativa. Para Larrosa,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os



ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2022a, p. 25).

Nesse cultivo da experiência que nos descreve Larrosa (2022a), ele nos auxilia no processo de compreensão das narrativas na sua essência e no tempo de sua elaboração, entendendo o seu valor e sua importância na construção social daquele que a profere.

Assim, a partir de narrativas de profissionais atuantes com a infância e a educação infantil, extraídas de Rodas de Conversas realizadas com a proposta de conversar sobre o tema Tecnologia, Educação Infantil e Formação Docente, buscamos analisar o que dizem esses profissionais sobre a relação entre a infância e as tecnologias digitais.

A metodologia de análise do material coletado se pautou nas narrativas, à luz dos estudos e reflexões acerca do saber da experiência (Larrosa, 2022a), presente no discurso das narrativas. Para Skliar,

Como um gesto pedagógico, conversar se dirige não tanto àquilo que as coisas são, mas àquilo que há nas coisas. Conversa-se não tanto sobre um texto, mas sobre seus efeitos sobre alguém, conversa-se não tanto sobre um saber, mas sobre suas ressonâncias em nós, conversa-se não para saber, mas para manter tensas as dúvidas essenciais: o amor, a morte, o destino, o tempo (Skliar, 2018, p. 12).

Considerando esta perspectiva, o diálogo com o objetivo de compartilhar experiências tem poder. Larrosa, quando discute a experiência e suas linguagens, realça que

A experiência é o que nos acontece, não o que acontece, mas sim o que nos acontece. Mesmo que tenha a ver com a ação, mesmo que às vezes aconteça na ação, não se faz a experiência, mas sim se sofre, não é intencional, não está do lado da ação e sim do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição (Larrosa, 2022a, p. 68).

Essa vivência é carregada de saberes múltiplos que, quando narrada, possibilita que os participantes da pesquisa compartilhem esses saberes. Saberes esse que, de acordo com o que Tardif (2002) afirma quando discute a subjetividade do professor, são "saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas" (Tardif, 2002, p. 113).

Sobre os discursos na pesquisa em educação, Ferreira (2020, p. 9), ao fazer um levantamento sobre o tema, nos diz que “ainda que sejam aparentemente isentos de sentidos, acredita-se que os discursos sempre são intencionais, pelo menos para o sujeito que o profere, pois é ele quem seleciona, organiza e expressa”. A partir da análise das narrativas que trazem o registro os sentimentos, vivências, experiências, a investigação buscará entender como essa bagagem presente nessas narrativas podem nos oferecer possibilidades questionar para refletir.

Por fim, Barthes (2017) e Gouvêa (2006) nos ajudam a compreender como a leitura de imagens pode nos proporcionar possibilidades de ampliar nossa proposta de pesquisa e articular reflexões que surgem a partir dos sentimentos que a leitura da imagem suscita. Ainda sobre este tema, temos reflexões relevantes de Assumpção (2022) sobre a importância da cultura visual e como a leitura de imagens se constitui como um elemento enriquecedor a partir da prática da leitura imagética na formação docente.

3.2 As imagens da infância

Segundo Gouvêa (2006) o termo imagem possui vários significados e a materialização da imagem se expressa de diversas maneiras, seja nas artes plásticas, nas gravuras, nas fotografias, nos veículos de comunicação de massa. Graças aos meios de comunicação, a leitura de imagem vem sendo utilizada de forma ampla com diferentes objetivos. Nas práticas formativas e educativas,

A apropriação dos sentidos envolvidos na leitura de imagens amplia a compreensão acerca do texto imagético e possibilita outras leituras do mundo. Imagens carregam sentidos ideológicos e, nessa perspectiva, ao apreendê-los por meio da leitura, o estudante pode compreender as subjetividades desse texto (Assumpção, 2022, p. 48).

Para os encontros das rodas de conversas, selecionamos algumas imagens para que os participantes pudessem observar e relatar que sentimentos ou reflexões as imagens suscitavam. Ao tecer suas reflexões sobre a fotografia, Barthes (2017) enfatiza que

a fotografia é contingência pura e só pode ser isso (é sempre alguma coisa que é representada) – ao contrário do texto que, pela ação repentina de uma única palavra, pode fazer frase passar da descrição à reflexão, ela fornece uma de imediato esses “detalhes” que constituem o próprio material do saber etnológico (Barthes, 2017, p. 32).

Neste sentido, o uso da imagem ou da fotografia como forma de estimular a reflexão torna-se um recurso com múltiplas possibilidades de percepção e indagação. E assim como salienta Gouvêa (2006, p. 5) no que diz respeito ao uso da imagem na formação docente,

problematizar as imagens nos poderá levar a problematizar as tecnologias de informação e comunicação que são os aparatos maquínicos, por meio da ação humana, produtores e disseminadores da maioria das imagens no mundo contemporâneo, presente em diferentes espaços sociais, nos quais os futuros professores vivem e convivem. Assim, as imagens devem tornar-se objeto de estudo para futuros professores.

Desta forma, essa dinâmica possibilitou que os participantes compartilhassem “saberes e inquietações que nos ajudaram a perceber os sentidos das narrativas visuais, tanto no que diz respeito à produção quanto à circulação em nossa sociedade” (Assumpção, 2022, p. 47). As imagens foram selecionadas com intuito de buscar relações entre a educação infantil e as tecnologias digitais, para que pudéssemos a partir daí refletir sobre o papel do professor neste processo de relação entre a criança e as ferramentas digitais e como esse docente foi preparado para essa realidade intensificada pela pandemia de covid-19. Os participantes ficaram livres para comentar ou não sobre cada imagem, lembrando suas experiências pessoais e profissionais relacionadas ao uso das tecnologias na prática educacional com crianças, pois

Consideramos que a liberdade do observador se relaciona diretamente com a trama conduzida por ele em sua história de vida, e isto que influencia as interpretações e particulariza o momento em que este se depara com a imagem, seduzido e impulsionado a relacionar-se de maneira a projetar também demandas internas, desejos e anseios (Assumpção, 2022, p. 57).

Para tal dinâmica, duas imagens encontradas na ferramenta de busca Google, em *sites* que expunham entrevistas e reportagens sobre o uso de tecnologias digitais ou na educação ou por crianças pequenas em diferentes contextos. Solicitamos aos participantes das rodas de conversas que expressassem sentimentos, impressões e provocações causadas por essas imagens.

A imagem 1 é o registro fotográfico de dois bebês manipulando um *tablet* e a imagem 2 mostra um bebê usando o *notebook*. Os dois registros imagéticos seguem um padrão: ambas apresentam bebês manipulando aparelhos tecnológicos, como se tais artefatos apresentassem relevância ou instigassem a curiosidade dos bebês no contexto registrado.

Imagem 1 – Dois bebês manipulando tablet.



Fonte: <https://blog.psicologiaviva.com.br/tecnologia-na-infancia/>.

Imagem 2 – Um bebê usando um *notebook*.



Fonte: <https://www.atlasdaude.pt/publico/content/desafios-do-inevitavel-acesso-das-criancas-novas-tecnologias>.

4. Resultados e discussões

A seguir apresentaremos alguns trechos de narrativas registradas nas rodas de conversas. Para preservar a identidade dos participantes das rodas de



conversas seus nomes originais foram substituídos por nomes fictícios. Para identificá-los de forma a manter o anonimato de cada um deles, substituímos seus nomes por outros de escritores da literatura infantil brasileiros. Ana¹, com faixa etária entre 26 e 35 anos, professora de educação infantil da rede pública do município de Niterói/RJ, comenta espontaneamente que a imagem 1 suscitou nela lembranças de sua entrada na rede pública de ensino no início da pandemia no trabalho com crianças pequenas

– Essa... essa imagem, lembra, recorda a minha entrada no município. [...] E eu caí numa turminha de educação infantil numa comunidade aqui em Niterói, uma turminha de 2 anos. E olhando essa imagem eu lembro da minha turminha que eles eram assim, bebês? Eram bebezinhos. E a gente tinha que fazer. Tinha toda uma polêmica? Muita novidade, desafios, a gente se tinha que buscar meios que... que a gente pode fazer para uma criança de 2 anos no virtual. Mais de forma que essa criança também ela seja inserida? Aquela não, não, não... é um desafio, gente. Eu não sei e não sei nem como te explicar, como a gente fez. Mas qual foi a solução encontrada? É... a gente nas orientações é que a gente tinha que fazer postagens, 2 postagens semanais. Então os meios utilizados eram o Facebook. Eu não, não tinha Facebook, então tive que criar uma conta no Facebook para fazer a postagem. E o WhatsApp? O que que eram essas postagens pra essas crianças de 2 anos? Porque também a gente tem toda aquela questão do tempo de... de... é de exposição às telas. Porque a gente sabe que a realidade é essa daí hoje em dia. [...] Conversando com os pais, a gente acabou tendo acesso à troca de WhatsApp. Então as crianças, a forma para... para essas famílias estarem em casa, se organizando era colocando a criança na tela, mas aí voltamos para o trabalho pedagógico, que era o que que nós fizemos. E as nossas atividades eram vídeos. Nós contávamos histórias, fazíamos montagens de no máximo, 3 minutos. Para essas crianças estarem ouvindo histórias, foi o que a gente conseguiu desenvolver virtualmente para essa faixa etária, porque eu lembro que eles eram assim, bebezinhos pequenininhos. E a solução que os pais encontraram, que eles narravam, os pais dos meus alunos? em 2021 e logo no início era isso, botar a criança diante das telas (Ana).

A partir deste relato consideramos, no que diz respeito a formação docente para lidar com as adversidades do uso de tecnologias com bebês, o que Nóvoa (2022) articula em seus pensamentos em tempos que a escola está “metamorfoseando”. Entre tendências antigas e atuais Nóvoa (2022) nos situa no contexto da formação docente, sinalizando que podemos e devemos

¹ Escritora Ana Maria Machado, autora de livros infantis, tais como “Menina bonita do laço de fita”, “Bisa Bia, Bisa Bel”, “Dona Baratinha”, entre outros. Ana também é jornalista, professora, pintora.



identificar problemas e nos incentiva a buscar formas de encontrar alternativas melhores de formação e atuação. Isso se aplica também a como podemos nos adaptar ao uso das tecnologias na educação. O autor ainda nos convida a refletir, alertando que “é preciso ligar a formação e a profissão. Ao fazê-lo, estamos a criar as condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos, sejam capazes de participar ativamente na metamorfose da escola” (Nóvoa, 2022, p. 73).

O participante Ziraldo¹, com faixa etária de 18 a 25 anos, do estado do Rio de Janeiro, professor de matemática em formação, que participa de grupo de pesquisa relacionado ao uso de jogos no ensino da matemática, apresenta ressalvas em relação ao uso de tecnologias por crianças pequenas.

Então, é... olhando ali as 2 imagens, eu me assusto porque são bebês usando materiais que adultos deveriam usar, né? Então acho que perigoso, porque isso pode viciar a criança já nova. Isso pode viciar ela e isso não seria legal. Apesar de que, se for para, é... para recurso didático assim, para ensino, seria na minha opinião, supervisionado para crianças, bebês. [...] Se você deixar a criança lá sem supervisão por um tempo indeterminado, né, acaba sendo prejudicial para ela de várias formas, né? (Ziraldo)

A participante Ruth², com faixa etária de 18 a 25 anos, psicóloga infantil e pedagoga em formação, residente no Estado do Espírito Santo, aborda o tema a partir da perspectiva da psicologia ressaltando também os riscos da exposição a tela por um período prolongado, sem supervisão de um adulto e as implicações nas relações familiares.

Então, é como eu falei, eu sou psicólogo e em diálogo com a escola, com uma reunião dos pais, eu fui convidada para falar exatamente sobre isso, né, o uso de telas na infância. E a gente consegue perceber que as crianças já vêm nascendo com aquele dedinho já sabendo mexer em tudo, né? Dá aulas para a gente de como mexer no telefone e muitas vezes a gente para e também reflete sobre as relações familiares, né? Que a criança seu primeiro contato social é com a família. Então a família tem essa responsabilidade de ter esse controle de exposição. A tela a gente sabe que, né, a ciência vem mostrando que o uso de tela para as crianças, em determinados horários prejudica, não é? Ao mesmo tempo que né, tem aqueles jogos que permitem a evolução de habilidades e competências, mas a gente vê que realmente, quando a mãe chega

¹ Escritor Ziraldo Alves Pinto. Além de Escritor, também cartunista, chargista, pintor, dramaturgo, cartazista, caricaturista, poeta, cronista, desenhista, apresentador, humorista e jornalista brasileiro. Autor de livros infantis como “Menino maluquinho”, “Menino marrom”, entre outros.

² Ruth Machado Lousada Rocha, escritora. Seus principais livros infantis são: “Marcelo, marmelo, martelo”, “O reizinho mandão”.



em casa, né, ou o pai e a criança quer atenção, eles acabam colocando um celular, um tablet, como um cala boca, né? E a gente faz essa reflexão de até que ponto isso vai gerar algo, né? E a gente ainda não sabe as consequências (Ruth).

Referente a este apontamento, Santos e Barros (2017) ao analisarem diversas pesquisas que abordam o uso das tecnologias por crianças pequenas, na tentativa de entender a relação da criança com a tecnologia, afirmam que há malefícios no uso deliberado das tecnologias e jogos eletrônicos por crianças, mas também há benefícios. De acordo com as pesquisas encontradas, o uso excessivo das tecnologias por crianças e adolescentes pode desenvolver compulsão ou dependência ao ambiente virtual; riscos de saúde ao corpo; permissão ou exposição a conteúdos inapropriados para a faixa etária, entre outros fatores prejudiciais. Além disso, para Santos e Barros, ressaltando as questões das relações familiares,

quanto mais ausentes estiverem uns dos outros no mundo real, mais presentes as crianças e os adultos estarão no mundo virtual. Com isso, os riscos do uso em demasia das tecnologias para a saúde entram em cena e, maior probabilidade de dificuldades no diálogo, isolamento nos contatos e conexões afetivas, falta de comunicação e afeto nas famílias além da dificuldade em tolerar frustrações (Santos; Barros, 2018, p. 21).

Mas apesar do efeito negativo, aparentemente provocado pela inserção da tecnologia na dinâmica familiar, Santos e Barros salientam que os dispositivos não são necessariamente a causa do problema, mas “a expressão de um *sintoma*. O sintoma de uma falta” (idem, p. 19) de algo que precisa ser revisto na relação entre os adultos e a criança no ambiente familiar que interferem no desenvolvimento emocional infantil.

Por outro lado, “o uso equilibrado das tecnologias da informação e comunicação pode ser benéfico ao desenvolvimento emocional da criança” (idem, p. 18) desde que o uso seja mediado e com propósito específico.

Os jogos eletrônicos também podem ser vantajosos para o desenvolvimento emocional infantil na medida em que possibilita um espaço para que essa possa expressar-se livremente, na medida em que, fora do jogo, em outras atividades ou até mesmo em atividade nenhuma, a criança consiga brincar de “faz de conta” que é um personagem, por exemplo, e assim, dar conta da sua realidade interna e através da brincadeira de forma desconectada consiga rerepresentar a realidade externa e se conectar com as suas fantasias (Santos; Barros, 2018, p. 18).

Neste sentido, podemos perceber que cada situação que envolve o uso das TIC por crianças é permeada de sentidos que devem ser analisados de forma isolada para compreender essa relação.

A imagem 2, em especial, provocou a princípio silêncio entre os participantes, porém ao serem instigados a comentarem sobre ela, Ana iniciou sua fala usando a expressão "estou processando aqui..." como quem procura indiciar como foi impactada pela imagem em questão, como ela explica

– Eu ainda estou processando aqui, olhando. Né? Buscando aqui de forma que eu pude colocar. I. Eles não me vêm outra coisa, né? Na mente, a não ser o momento atual. É hoje a gente vive em si a isso, as crianças. Elas nascem e Mercês. Nesse mundo tecnológico, desde sempre. Eu estou passando uma fase da minha vida onde eu estou acompanhando minhas amigas de escolas, tendo filhos. Acho que todas elas resolveram engravidar ao mesmo tempo e é muito curioso isso, né? Porque eu não sou muito ativo em redes sociais, mas aí é, sabe aquela, aquele tipo que acompanha as vezes? E eu acompanho assim, é impressionante como ela expõe, né? Compartilham. Desde o nascimento da criança e até eu comento com meu marido alguns momentos. Olha só, é aí postam assim a criança já não tem nem 6 meses, já está com a tecnologia, com o celular na cara olhando é. É imersa mesmo, né? É eu, eu tenho preciso pesquisar mais sobre o impacto que isso pode trazer nas crianças futuramente, porque a gente tem aí a sociedade é a sociedade Brasileira de pediatria, que restringe muito 6 meses. A criança não deveria nem estar exposta, né? A tela. I. Isso eu só consigo pensar assim, no que isso pode estar trazendo? Para criança em relação mesmo à saúde dela. Né? Saúde em todos os sentidos, saúde mental, a saúde mesmo é oftalmológica porque são várias complicações que esse excesso de exposição a tela pode trazer e não sei bem se é isso que você esperava, mas é o que eu olhando isso eu penso, né? Essa criança, com óculos, diante da tela tão impregnada e exatamente assim como a tela, ela fascina, ela encanta. E quais os perigos que isso pode estar trazendo, né? Para nossas crianças aí? (Ana).

A participante Kiusam¹, com faixa etária entre 46 a 55 anos, professora das séries iniciais e coordenadora pedagógica da rede pública de São Paulo, também externalizou preocupações ao observar as imagens propostas. Segundo ela

Eu penso no desenvolvimento neural nessas crianças, né. É a fase que a criança mais aprende, é a fase que a criança mais memoriza

¹ Kiusam de Oliveira é escritora do que chama de "Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil" e seus principais livros são: "O mundo no black power de Tayó", "Omo-oba: histórias de princesas e príncipes".



e a fase que a criança mais estimula o cérebro, né. Nós não acreditamos nisso quanto ser social, mas a ciência nos diz isso, né? Nós temos uma região no cérebro chamado giro para-hipocampal, né. É durante o desenvolvimento desse giro... que ela [a criança] absorve tudo, tudo, tudo, tudo o que ela vê e é por isso que ela faz tanta pergunta, é por isso que ela tem tantos, por quês. É por isso que ela busca tanta indagação e quando você estimula a criança, literalmente, né, a estar em contato com essas imagens, com esse excesso de luz, o cérebro recebe isso de uma forma e quando isso faltar. Nós sabemos que isso vai. Resultar na tal da abstinência, né?. Então, me preocupa muito as imagens? Sim, porque eu não consigo olhar, não ver suas questões biológicas, mas as questões físicas e principalmente, comprometimento neural, eu tenho um pouco, eu tenho um pouco... fico muito desconfortável quando eu vejo uma mãe, um pai, para que a criança fique quieta, coloque para ela a disposição do celular e não o celular à disposição dela porque a mãe resolve o problema para ela, o pai resolve o problema pra ele, mas ele causa um dano a essa criança, né? (Kiusam).

Em pesquisa realizada por Câmara *et.al.* (2020, p. 11) no que se refere à percepção dos pais em relação ao uso de tecnologias na infância,

os resultados apresentados apontaram que os pais têm conhecimento quanto aos riscos que o uso inadequado da tecnologia acarreta, porém não limitam e vigiam de forma inadequada o uso dos diversos aparelhos eletrônicos. A pesquisa ainda demonstrou que os pais fornecem de forma precoce e irregular esses aparelhos no cotidiano das crianças, causando prejuízos à saúde, afetando no convívio social dos mesmos e acarretando possíveis riscos futuros.

A partir dos relatos e de resultados de pesquisas, como a apresentada acima, percebemos que pais e responsáveis, apesar da ciência de alguns fatos referentes ao uso excessivo das tecnologias por crianças, optam pelo uso deliberado das TIC pelas crianças como forma de as "ocupar" ou "silenciar" por alguns momentos, sem o controle de tempo ou supervisão adequada. E corroborando com o que apontam as pesquisas analisadas por Santos e Barros (2018), essa postura pode nos mostrar que as relações entre os indivíduos dos núcleos/ambientes familiares precisam ser revistas para se verificar qual a causa das inquietações que induzem os adultos a realizarem tal concessões as crianças para utilizarem as tecnologias sem a mediação adequada.

Quando questionados sobre o uso das tecnologias digitais como ferramenta pedagógica, os participantes narraram como veem o uso das dessas tecnologias pelas crianças. Alguns se mostraram receptivos ao uso, mas não as

consideram adequadas nem aconselháveis, enfatizando a questão do limite de tempo no contato com a tela. Neste quesito, Ruth considera

Que a ciência vem mostrando, né, que é geralmente 1 hora as crianças menores, 2 horas, aí vai aumentando esse tempo, mas quando a gente fala em tecnologia a gente também está falando de material didático, de livro, de lápis, tudo o que é a tecnologia hoje a gente entende o como uma modificação de uma ferramenta que é usada no nosso cotidiano, né, para auxiliar. Isso, eu acredito assim, que é tem uns lados positivos sim, né, como eu falei, a questão do jogo, de encaixar, quebra-cabeça que tem divisão de cores e possibilidades de números que você aperta e vai ouvindo, né, o som de letra também. Tudo isso faz parte da... do uso de tecnologia. Agora, quando a gente fala aí de exposição de tela. A gente está falando de um outro ponto de discussão (Ruth).

A participante Kiusam identifica a diferença entre o uso das TIC como ferramenta pedagógica e os demais usos. Para ela

Eu literalmente, né? Essa questão de deixar a ferramenta tecnológica digital com a criança, eu acho muito séria. Ao contrário da proposta que você traz, que é o uso da ferramenta como ação pedagógica, aí muda muita coisa, né? Porque a criança vai ter o começo. Um meio e um fim, uma coisa coordenada regrada, é uma outra situação. Eu não estou dizendo que a criança não possa ter acesso, não é? Eu acredito que isso não pode estar disponível para a criança como ferramenta do cala boca. Isso eu não concordo e eu tenho um pouco de medo de que quando se fala em ferramenta tecnológica, é esse olhar que os profissionais tenham. É isso (Kiusam).

Nestes momentos, com essas reflexões expostas nas rodas de conversas, percebemos que os participantes, de uma forma geral, compreendem as nuances que envolvem o uso das tecnologias no dia a dia, suas praticidades e possibilidades pedagógicas, mas não negligenciam o fato de que ao mesmo tempo em que elas oferecem benefícios, há também questões que preocupam quando essas tecnologias estão em nossas vidas de forma negligenciada. Neste sentido, Castañeda e Selwyn (2019) ressaltam que a reflexão crítica sobre o uso de tecnologias na educação está menos distante das discussões acadêmicas (ou pedagógicas), como costumava ser a algumas décadas atrás quando as “vozes críticas” sobre a tecnologia educacional eram marginalizadas. Atualmente, a perspectiva crítica é percebida como uma necessidade para avaliarmos as mudanças que acontecem com a inserção mais frequente das TIC na educação.

Em outro momento, ainda enquanto observávamos esta imagem, os participantes ressaltaram outra questão relacionada a realidade social dos seus alunos e familiares, durante o período da pandemia de covid-19, a dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos necessários de acesso à internet e como



isso impactou no processo de ensino-aprendizagem durante o período de ERE. Além disso, abordaram também a questão da relação do desenvolvimento infantil com o brincar e o contato com a natureza, com o outro e como as tecnologias podem interferir neste processo.

-E..., e essa questão agora, voltando um pouco, né? Da... das crianças. Porque é um aprendizado para mim também. Educação infantil aqui no município, a tecnologia ela é importante sim, mas ela é o meio, né? A criança, a gente não pode deixar que a criança perca sua infância. E eu tenho achado muito interessante esse... nesse meu aprendizado na educação infantil também, o lado que o município de Niterói ele tenta fazer um resgate muito grande assim nessas questões, né?, na tradição do brincar. Né? Da criança, ela se expor na... na lama, na terra, na água. Ela ter essa, essa criatividade. Por exemplo, a massinha, gente, que é coisa assim, as crianças no início do ano, tinha massinha e tinha aquelas forminhas onde elas moldavam a estrelinha baleia, enfim. E aí, de repente, deu um estalo, não vamos tirar essas forminhas e de repente a criatividade delas, assim fluir de uma forma, porque elas ao invés de usar a forminha, né que eu deixei de ser uma tecnologia, também passaram a usar a imaginação delas, criar e... é isso, a tecnologia. Ela tem que ser um meio, né? E tem que ser bem pensado, bem utilizado. E... Bom, é isso, era isso que eu queria só complementar. Desculpa, tá? (Ana).

De forma geral todos os participantes concordaram que as duas imagens causaram desconforto pelo fato de compreenderem que uso precoce e descontrolado de tecnologias digitais e exposição prolongadas as telas provocam malefícios ao desenvolvimento cognitivo da criança. Por outro lado, ao surgir a necessidade de obrigatoriamente fazer uso dessas ferramentas em um momento atípico, os professores compreenderam que apesar das adversidades, havia a possibilidade de conceber essa relação entre a criança pequena e as tecnologias.

Importante ressaltar que apesar da faixa etária dos participantes ser diversa, esse fator não foi determinante na construção das reflexões sobre o tema, pois todos expressaram sentimentos semelhantes ao observarem as imagens, independente da faixa etária e do tempo de atuação no magistério.

As narrativas são carregadas de sentimentos múltiplos em relação a certeza de que ensinar exige bom senso (Freire, 1996) para saber lidar com as situações apresentadas de forma a oferecer ao aluno e a criança a possibilidade de exercitarem sua imaginação em diferentes contextos. A relação com as tecnologias, no contexto atual em que estamos cada vez mais inseridos na era digital, inclusive na educação infantil, e os relatos desses participantes nos mostram que o olhar atento é relevante quando percebemos a ligação entre infância e tecnologia. Para Freire é importante "saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas

virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante” (Freire, 1996, p.32).

5. Considerações finais

Nossa vida mudou de diversas formas desde o início da pandemia de covid-19, no ano de 2020. Nos encontros virtuais, nas lives, aulas ao vivo, começamos a encontrar pessoas de diferentes regiões, em horários diversos, diferentes dos nossos horários de trabalho presencial. Interagimos com outras culturas, com realidades distintas das nossas, outros valores e precisamos nos adequar a este “novo normal” seja na forma de agir, de nos comportar, de perceber as necessidades e limites do outro, de trabalhar, aprender e ensinar. Desta forma, podemos considerar que a realidade da infância no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais também mudou.

Compreendemos também que este é um campo de pesquisa e reflexão que carece de novos diálogos, considerando os avanços tecnológicos e a sua inserção nas práticas diárias inclusive as práticas educativas dos últimos anos. Percebemos que refletir e pesquisar sobre a relação entre as infâncias e as tecnologias digitais na atualidade se torna cada vez mais necessário, seja para entendermos o cenário em que nos encontramos na educação infantil no contexto pós-pandemia, seja para desenvolvermos o senso crítico para avaliar em quais momentos o uso das tecnologias por crianças pequenas é ideal ou trará potencialidades para o desenvolvimento daquela criança e como auxiliar neste processo de interação entre as infâncias e as tecnologias.

Desta forma, a partir das análises realizadas, compreendemos que a percepção dos profissionais ligados a educação infantil sobre a relação entre infância e tecnologia é a de que precisamos considerar todas as nuances que permeiam o uso de tecnologias por crianças pequenas. Delinear com clareza os objetivos deste uso é fundamental para que esta dinâmica não interfira de forma prejudicial no desenvolvimento cognitivo, emocional e motor das crianças.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.

ASSUMPCÃO, Adriana Maria. Rodas de conversa e cultura visual: a formação de professores em destaque. In.: **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 19, n. 57, p. 45-61, 2022. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/10418/47968233>. Acesso em: 27 out. 2022.



BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Tradução Júlio Castañon Guimarães. - [Edição Especial]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

CÂMARA, Hortência Veloso; *et.al.* Principais prejuízos biopsicossociais no uso abusivo da tecnologia na infância: percepções dos pais. **Id on Line Rev.Mult.Psic.**, Julho/2020, vol.14, n.51. DOI: <https://doi.org/10.14295/idonline.v14i51.2588>. Acesso em: 22 mar. 2024.

CASTAÑEDA, Linda; SELWYN, Neil. Algo mais do que ferramentas? Dando sentido à atual digitalização do ensino Superior. In: CASTAÑEDA, Linda; SELWYN, Neil (eds.). **Reiniciando la universidad**: buscando un modelo de universidad en tiempos digitales. Barcelona: Editorial UOC, 2019.

DUSEK, Val. O que é tecnologia? Definindo ou caracterizando a tecnologia. In: DUSEK, Val. **Filosofia da Tecnologia**: uma introdução. tradução por Edições Loyola. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. - (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia** [recurso eletrônico]: novos diálogos sobre educação. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/38319337/Paulo_Freire_Educar_com_a_m%C3%A9dia_Novos_di%C3%A1logos_sobre_educac%C3%A3o. Acesso em: 24 jan. 2023.

GOUVÊA, Guaracira. Imagem e Formação de Professores. In.: **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez 2006. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/24625/17604>. Acesso em: 12 fev 2022.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed.; 6. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2022a. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas / Jorge Larrosa. 6. ed. rev. amp.: 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022b.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.



PEREIRA, Aline dos Santos; QUEIROZ, Ravyla Graziela Lemos de; ARAÚJO, Sandy Alves Flor de. Ensino remoto emergencial na Educação Infantil: dificuldades e possibilidades. In.: **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>. Acesso em: 08 out 2021.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In.: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coords). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997. 293 páginas. ISBN: 9729732310.

SANTOS, Caroline C.; BARROS, Jane F. Efeitos do uso das novas tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento emocional infantil: uma compreensão psicanalítica. **Psicologia Pt**, 2018. Disponível em <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0435.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SANTOS, Luciane Mulazane dos; BUENO, Carolina Soares; SIPLE, Ivanete Zuchi. Tecnologias de Informação e Comunicação na/para sala de aula: formação de professores e alfabetização matemática. In: ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; FERREIRA, Giselle Martins dos Santos. **Educação e tecnologia: parcerias volume 4** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Editora Universidade Estácio de Sá, 2015, p. 21-54. Disponível em: https://ticpe.files.wordpress.com/2015/11/e-book-educac3a7c3a3o-e-tecnologia-parcerias-vol4-2015-versc3a3o-final.pdf__. Acesso em: 15 jan 2021.

SELWYN, Neil. Um panorama dos estudos críticos em educação e tecnologias digitais. In: ROCH, Cláudia Hilsdorf; KADRI, Michele Salles El; WINDLE, Joel Austin (Orgs.). **Diálogos sobre tecnologia educacional: Educação linguística, mobilidade e práticas translíngues**. São Paulo: Pontes Editores, 2017.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In.: RIBEIRO, Thiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu Editora, 2018.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In.: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga; FALCIANO, Bruno Tovar. Docência na educação infantil durante a pandemia: percepções de professoras e professores. In.: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 788-805, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1224>. Acesso em: 08 out. 2021.



Recebido em: 31 de janeiro de 2024.
Aceito em: 02 de maio de 2024.
Publicado em: 28 de junho de 2024.

